



**JORGE MIGUEL
TOMÉ GONÇALVES**

**A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA –
ESPAÑHOL**



**JORGE MIGUEL
TOMÉ GONÇALVES**

**A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA –
ESPAÑHOL**

Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora María Jesús García Méndez, Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Ao João Pedro

O júri

Presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor João Manuel Nunes Torrão
Professor Catedrático do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora María Jesús García Méndez
Leitora de Espanhol no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À Professora María Jesús, minha orientadora, pelo seu apoio e incentivo constantes: sem ela não teria conseguido levar o trabalho a bom porto.

Aos amigos e companheiros de todas as horas e todas as lutas em busca do americano que teima em fugir de nós.

Aos meus pais.

À Carma, por tudo.

Ao João Pedro, que nunca perca o sorriso do olhar.

Palavras-chave

Literatura; ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE); educação literária; potencialidades didáticas da literatura; manuais escolares.

Resumo

Desenvolvido no contexto das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, o presente relatório final de estágio apresenta o projeto de intervenção que desenvolvemos com o objetivo de perceber a presença e as potencialidades didáticas dos textos literários no ensino das línguas estrangeiras.

Tendo como base um conjunto de bibliografia especializada sobre o tema, delineámos e implementámos atividades que nos permitissem atingir os objetivos investigativos, ao mesmo tempo que ajudávamos os discentes a perceber a importância da literatura na aprendizagem de línguas estrangeiras, em geral, e do espanhol, em particular.

Como instrumentos de recolha de dados, recorremos à observação direta, a inquéritos, à análise de seis manuais e de textos produzidos pelos intervenientes ao longo do projeto. Para o tratamento desses mesmos dados seguiu-se a análise de conteúdo, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos.

O estudo dessa análise permitiu-nos concluir que a literatura está pouco presente nas aulas de línguas estrangeiras, apesar das inúmeras potencialidades que lhe são reconhecidas como instrumento didático. Após as intervenções, discentes e participantes na tertúlia revelaram maior interesse na leitura literária e demonstraram maior receptividade para os ensinamentos que ela transmite.

Como síntese, defende-se uma maior inclusão da literatura, em contínua dessacralização, nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Palabras clave

Literatura; enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE); educación literaria; potencialidades didácticas de la literatura; manuales escolares.

Resumen

Desarrollado en el contexto de las asignaturas Práctica de Ensino Supervisionada I - II, este Trabajo de Fin de Máster presenta el Projeto de intervenção (Prácticas) que hemos llevado a cabo, con el fin de observar la presencia y las potencialidades didácticas de los textos literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tras una pesquisa bibliográfica especializada sobre el tema, diseñamos e implementamos actividades que nos condujeron a los objetivos que nos habíamos propuesto en nuestra investigación, al mismo tiempo que intentamos ayudar a los alumnos y demás intervinientes en nuestro estudio, para que perciban la importancia de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

Como instrumentos de recogida de datos, recurrimos a la observación directa, a encuestas (hechas a alumnos y profesores, así como a adultos en contexto extraescolar), al análisis de seis manuales (editados en Portugal) y de los textos producidos por los participantes en dicho proyecto. Para el tratamiento de esos mismos datos analizamos su contenido, armonizando procedimientos cuantitativos y cualitativos.

A la luz de este análisis, podemos concluir que la literatura está poco presente en las clases de lenguas extranjeras, a pesar de las múltiples potencialidades que le son reconocidas como valioso instrumento didáctico. Después de las intervenciones pedagógicas, todos los participantes (dentro y fuera del contexto escolar) demostraron un mayor interés por la lectura literaria y dieron muestras de mayor receptividad hacia los saberes que esta consagrada materia siempre ha transmitido.

A título de síntesis, defendemos una mayor inclusión de la literatura, en franca desacralización, en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE).

keywords

Literature; teaching Spanish as a Second Language (SSL); literary education; didactic potentials of literature; school books.

abstract

The present report was developed in the context of the courses of “Práctica de Ensino Supervisionada I e II” and it presents the project of intervention that we improve aiming at understanding the presence and didactic potentials of the literary texts in teaching the second languages.

Firstly, we studied the literature review regarding the theme of the present project and we planned and applied activities that allowed us to attain the objectives of the investigation, meanwhile we assisted the students to understand the importance of the literature in learning second languages, in general, and Spanish, in particular.

Regarding the applied materials for data collection, we conducted a direct observation, questionnaires, the analysis of six school books and the texts produced by the participants during this project. In order to study this data we examine the content along with following quantitative and qualitative procedures.

The results of this analysis led us to conclude that the literature is not that much present in the classes of second language learning / teaching, despite the fact that the enormous potentials have been known as didactic instruments. After the interventions the students and the participants in the meeting revealed more interest in reading literary texts and they showed more receptivity to the knowledge that the literature transmits.

To sum up, it is very important to include literature, desacralizing it, in the classes of Spanish as a Second Language (SSL).

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS.....	4
ÍNDICE DE TABELAS	4
ÍNDICE DE GRÁFICOS	4
ÍNDICE DE ANEXOS	6
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	13
1. A literatura no ensino de línguas estrangeiras.....	15
1.1. Principais abordagens metodológicas a partir de meados do século XX.....	15
1.1.1. Método tradicional de ensino das línguas estrangeiras	15
1.1.2. Métodos estruturalistas	16
1.1.3. Enfoques nocio-funcionais.	17
1.1.4. Método comunicativo.	17
1.1.5. Ensino de LE baseado em tarefas	18
1.2. A aplicação dos textos literários nas aulas de espanhol.....	20
1.2.1 Novo conceito de literatura.....	20
1.2.2 Razões para introduzir os textos literários nas aulas de ELE	21
1.2.3 Características dos textos.....	24
2. A presença da literatura nos documentos reguladores do ensino de ELE.....	28
2.1 Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002)	28
2.2 Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)	31
2.3 Programas de Espanhol.....	34
2.3.1. Ensino Básico	34
2.3.2. Ensino Secundário	35
2.3.2.1. Nível de iniciação.....	36
2.3.2.2. Nível de continuação.....	37
CAPÍTULO II: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	39
1. Enquadramento.....	41
1.1. Contexto de emergência do projeto	41
1.2. Questões e objetivos de investigação.....	42
1.3. Metodologia de investigação	43
2. Apresentação do projeto	44

2.1.	Atividades em contexto escolar	45
2.1.1.	Caraterização do macrocontexto.....	45
2.1.2.	Caracterização do contexto-turma	49
2.1.3.	Descrição das atividades.....	49
2.2.	Atividades extraescolares: sessões de divulgação	51
3.	Instrumentos de recolha de dados	52
3.1.	Observação direta	52
3.2.	Análise documental.....	54
3.2.1.	Revisão de manuais	54
	Definição do <i>corpus</i> : manuais	56
3.2.2.	Textos produzidos pelos intervenientes.....	57
3.2.2.1.	Textos produzidos pelos alunos de ELE.....	57
3.2.2.2.	Textos produzidos pelos participantes na tertúlia.....	58
3.2.2.3.	Diários do investigador	58
3.3.	Inquéritos por questionário	59
3.4.	Grupo focal	62
4.	Metodologia de análise dos dados.....	64
4.1.	Análise de conteúdo.....	64
4.2.	Sistema de categorias.....	65
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS		67
1.	Presença da literatura nos manuais portugueses de ELE	69
1.2.	Frequência.....	69
1.3.	Autores.....	72
1.4.	Tipologia textual	78
2.	Inquéritos por questionário.....	81
2.1.	Inquérito aos alunos de ELE.....	81
2.2.	Inquérito aos docentes de Língua Estrangeira	92
2.3.	Inquérito a adultos em ambiente extraescolar.....	101
2.4.	Síntese da análise dos inquéritos	111
3.	Textos produzidos pelos intervenientes	118
3.1.	Textos produzidos pelos discentes de ELE.....	118
3.2.	Texto de reflexão dos participantes na tertúlia	125
3.3.	Diário do investigador	130
4.	Grupo focal.....	137
CAPÍTULO IV – A LITERATURA, ALÉM DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....		145
1.	A literatura na sala de aula	147
2.	A literatura no turismo cultural	153
3.	A literatura na língua viva	157
4.	A literatura como agente socioeducativo dinamizador de cultura	161

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
1. Conclusões do estudo	167
2. Limitações do projeto	169
3. Sugestões para investigações futuras	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA	171
ANEXOS	177

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua estrangeira

ELE – Espanhol língua estrangeira

QECR – *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*

PCIC – *Plano Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Manuais integrados no <i>corpus</i> de análise.....	56
Tabela 2 – Frequência de textos literários.....	70
Tabela 3 – Autores dos textos centrais das unidades	73
Tabela 4 – Autores de textos incluídos em outros exercícios	74
Tabela 5 – Autores referenciados nos complementos culturais	76
Tabela 6 – Leituras recomendadas	78
Tabela 7 – Géneros literários	79
Tabela 8 – Categorias de análise dos textos de reflexão dos alunos de ELE	119
Tabela 9 – Categorias de análise dos textos produzidos pelos participantes na tertúlia literária. ..	125
Tabela 10 – Categorias de análise do diário do investigador.	130
Tabela 11 – Categorias de análise do grupo focal.....	138

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocupação dos tempos livres dos alunos.....	82
Gráfico 2 – Gosto dos alunos pela leitura.	83
Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre a leitura.	83
Gráfico 4 – Tempo despendido pelos alunos na leitura de livros.....	84
Gráfico 5 – Opinião dos alunos relativa ao tempo que dedicam à leitura de livros.	85
Gráfico 6 – Hábitos de leitura dos alunos.	85
Gráfico 7 – Barreiras para a leitura mais frequente identificadas pelos alunos.	86
Gráfico 8 – Leituras mais frequentes dos alunos.	86
Gráfico 9 – Número de livros não escolares que cada aluno lê por ano.....	87
Gráfico 10 – Motivos evocados pelos alunos para a escolha dos livros.	87
Gráfico 11 – Género de livros preferidos pelos alunos.	88

Gráfico 12 – Alunos que leem livros em LE.....	89
Gráfico 13 – LE lidas pelos alunos.	89
Gráfico 14 – Professores que aconselham a leitura de obras em LE.....	90
Gráfico 15 – Importância atribuída pelos alunos à utilização de literatura nas aulas de LE.....	90
Gráfico 16 – Potencialidades didáticas identificadas pelos alunos.	91
Gráfico 17 – Ocupação dos tempos livres dos docentes.	92
Gráfico 18 – Gosto dos docentes pela leitura.....	93
Gráfico 19 – Opinião dos docentes sobre a leitura.....	93
Gráfico 20 – Leituras mais frequentes dos docentes.....	94
Gráfico 21 – Número de livros não escolares que cada docente lê por ano.	94
Gráfico 22 – Tempo despendido pelos docentes na leitura de livros.	95
Gráfico 23 – Hábitos de leitura dos docentes.....	95
Gráfico 24 – Motivos evocados pelos docentes para a escolha dos livros.	96
Gráfico 25 – Género de livros preferidos pelos docentes.	96
Gráfico 26 – LE lidas pelos docentes.....	97
Gráfico 27 – Representações dos docentes de literatura.	98
Gráfico 28 – Importância atribuída pelos docentes à utilização de literatura nas aulas de LE.	98
Gráfico 29 – Frequência da introdução dos textos literários nas aulas de LE.....	99
Gráfico 30 – Reações dos alunos aos textos literários nas aulas de LE.	99
Gráfico 31 – Potencialidades didáticas identificadas pelos docentes.....	100
Gráfico 32 – Habilitações literárias dos inquiridos em ambiente extraescolar.	101
Gráfico 33 – Ocupação dos tempos livres em ambiente extraescolar.	102
Gráfico 34 – Gosto pela leitura em ambiente extraescolar.....	102
Gráfico 35 – Opinião sobre a leitura em ambiente extraescolar.	103
Gráfico 36 – Leituras mais frequentes em ambiente extraescolar.....	104
Gráfico 37 – Motivos evocados na escolha dos livros em ambiente extraescolar.	104
Gráfico 38 – Géneros de livros preferidos em ambiente extraescolar.....	105
Gráfico 39 – Tempo semanal dedicado à leitura em ambiente extraescolar.	105
Gráfico 40 – Opinião em ambiente extraescolar perante o tempo dedicado à leitura.	106
Gráfico 41 – Barreiras para a leitura mais frequente identificadas em ambiente extraescolar.	106
Gráfico 42 – Número de livros lidos anualmente em ambiente extraescolar.....	107
Gráfico 43 – Hábitos de leitura em ambiente extraescolar.....	107
Gráfico 44 – Assistência a tertúlias literárias.....	108
Gráfico 45 – LE lidas pelos inquiridos.....	108
Gráfico 46 – Representações sobre o texto literário.....	109
Gráfico 47 – Potencialidades didáticas identificadas em ambiente extraescolar.	110
Gráfico 48 – Ocupação dos tempos livres.....	111
Gráfico 49 – Gosto pela leitura.	112
Gráfico 50 – Opiniões sobre a leitura.....	112
Gráfico 51 – Tempo semanal dedicado à leitura.....	113
Gráfico 52 – Opinião perante o tempo dedicado à leitura.....	113
Gráfico 53 – Leituras mais frequentes.	114
Gráfico 54 – Géneros de livros preferidos.	115
Gráfico 55 – Hábitos de leitura em LE.	115
Gráfico 56 – Representações sobre a literatura.	116
Gráfico 57 – Importância atribuída à literatura nas aulas de LE.	117

Gráfico 58 – Representações do valor didático da literatura.....	117
Gráfico 59 – Oposição texto literário <i>versus</i> não literário	124

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Transcrição e categorização dos textos produzidos pelos intervenientes.....	178
Anexo 2 – Grupo focal.....	178
Anexo 3 – Matrizes dos inquéritos e inquéritos	178
Anexo 4 – Materiais usados nas intervenções.....	178
Anexo 5 – Materiais usados na tertúlia literária.....	178
Anexo 6 – Tabela: análise dos manuais	178

INTRODUÇÃO

"A literatura é sempre uma expedição à verdade."

Franz Kafka

"Uma leitura alegre é tão útil à saúde como o exercício do corpo."

Emmanuel Kant

Tendo iniciado a nossa formação superior nas letras clássicas e lusas com o curso de Português, Latim e Grego, complementada com alguns anos de investigação na área da literatura clássica e medieval, e depois de alguns anos a lecionar português (em Timor Leste e em várias escolas da região norte) e espanhol (embora não estivesse ainda profissionalizado), foi com grande expectativa que nos lançámos para o desafio de realizar a profissionalização em ensino de Português e Espanhol. E porquê a opção por esta área? Agora que damos a conhecer uma parte do trabalho que desenvolvemos no decorrer deste ano de aprendizagem, é jussivo dar resposta a esta questão, fundamentando a escolha do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol], nos Ensino Básico e Secundário. Sendo o Português a nossa formação inicial, julgamos mais pertinente centrar-nos na eleição pelo Espanhol. Desde logo, o primeiro aspeto prende-se com o facto de já termos lecionado esta língua no ensino básico e secundário. Fruto de um contexto muito particular, tivemos oportunidade de viver a primeira experiência letiva da língua de Cervantes quando ainda nos encontrávamos a frequentar as primeiras cadeiras da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas, variante Espanhol. Este primeiro contacto foi extremamente positivo e, aliado ao gosto de longa data pela língua e pela cultura espanholas, contribuiu de forma decisiva para que enveredássemos pelo caminho que agora concluímos. Razão anterior a esta que referimos, mas igualmente importante nesse nosso gosto pelo espanhol, foi a estância durante um semestre na Universidade de Salamanca, ao abrigo do programa Erasmus, o

qual nos proporcionou a primeira grande imersão nos usos linguísticos e culturais espanhóis. Decorrentes da nossa cronotopia, já tínhamos tido contactos frequentes com as gentes de Espanha, porém a estância na cidade do *Lazarillo* foi decisiva para que esses se intensificassem e crescesse a vontade de aprofundar os conhecimentos próprios sobre a língua e as várias dimensões socioculturais do país vizinho. Todos estes argumentos que elencámos explicam, no nosso entender, termos seguido esta opção de melhorar e alargar os conhecimentos na língua, cultura e – no contexto particular do nosso projeto de intervenção – literatura espanholas.

Porquê a literatura? A justificação da escolha por este tema tem, inevitavelmente, que iniciar-se pelo gosto pessoal. Desde muito cedo que a literatura constituiu, para nós, um dos passatempos preferidos, sendo ela que ocupava grande parte dos nossos tempos livres. Mas, se inicialmente nos abria a porta para mundos longínquos e cheios de aventuras fantásticas, com o tempo fomos descobrindo outras leituras mais verosímeis que contribuíram para que descobríssemos a realidade sob outra perspetiva, conhecendo novos lugares e novas culturas, diferentes cosmovisões, e mesmo aprendendo a enfrentar desafios, pois como disse Nelson Mandela, "quando lemos, conseguimos viajar para muitos lugares, encontrar muitas pessoas e conhecer o mundo. Também podemos aprender a lidar com os problemas que tenhamos, instruindo-nos com as lições do passado."

Outro dos motivos, não desligado do primeiro, é a nossa formação humanista. Como já aludimos, o nosso percurso formativo abriu-nos as portas para um manancial de obras literárias cuja importância para a cultura é incomensurável, mas que tendem a ser negligenciadas e que urge recuperar. Naturalmente, não propomos que se institucionalize a leitura obrigatória de Ésquilo, Sófocles, Eurípedes (para citar a tríade maior da tragédia grega) nem as obras de Ovídio ou de Vergílio; o que defendemos é que não se descure o seu contributo para a cultura e o pensamento ocidental.

O terceiro argumento abonatório para a seleção do tema que vamos desenvolver é a sua importância no ensino-aprendizagem de uma língua, seja materna, seja estrangeira. A língua é viva e, como tal, mutável: sendo una, é múltipla. Varia com o contexto, com os falantes, com os objetivos comunicacionais... e também nas obras literárias; será sobretudo em romances e obras dramáticas, onde conseguiremos encontrar essas variedades, e mais facilmente ensiná-las aos aprendentes.

Contudo, cremos necessário destacar que, nos textos literários, não encontramos apenas a língua, na sua dimensão de significante e significado, mas a sociedade que usa essa língua, último argumento que queremos evocar. A literatura pode aportar – para as aulas de línguas – a história, a cultura, a sociedade; em suma, a vida. A este propósito, podemos evocar as palavras de Agostinho da Silva: "escrevendo ou lendo nos unimos para além do tempo e do espaço, e os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós."

Neste momento de introdução, gostaríamos de antecipar, ainda que mais tarde sejam mais desenvolvidos, os objetivos deste trabalho, desenvolvido sob a égide do conceito da investigação-ação. Tal como o conceito que nos orienta é composto por dois termos justapostos, também os objetivos que delineamos são de duas ordens. Por um lado, em termos de objetivos investigativos, procuramos perceber de que forma os textos literários são incluídos nas aulas de línguas estrangeiras, concretamente na aula de espanhol, e quais as potencialidades didáticas desses mesmos textos; ou seja, que conteúdos e de que forma podem ser trabalhados a partir deles. Por outro lado, no que se refere aos objetivos didáticos – a ação – é nosso propósito, acima de tudo, motivar para a leitura literária em língua estrangeira e sensibilizar os alunos para a riqueza informativa e valor didático da literatura, porque, recuperando a frase de Franz Kafka que nos serve de mote, "a literatura é sempre uma expedição à verdade"; através da literatura podemos conhecer a realidade poliédrica de uma sociedade que é refletida pela sua língua.

Depois de termos apresentado as razões que motivaram a escolha desta temática e os objetivos investigativos e didáticos, partimos para a apresentação da estrutura do relatório. Assim, começamos, no primeiro capítulo, por fazer o enquadramento teórico. A abrir, considera-se, em retrospectiva, a forma como as principais correntes metodológicas do ensino e línguas perspetivam a utilização da literatura. Em seguida, centra-se nas principais razões que justificam a inclusão dos textos literários nas aulas de línguas estrangeiras e elenca-se, concomitantemente, as características que devem ser acauteladas no momento de selecionar um texto para ser usado com esta finalidade. Por último, termina o primeiro capítulo com uma revisão aos documentos estruturadores e reguladores do ensino de espanhol língua estrangeira (ELE), nomeadamente o *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QEER)*, o *Plano Curricular*

del Instituto Cervantes: Niveles de referência para el español (PCIC) e os programas de espanhol, provenientes do Ministério da Educação luso.

No segundo capítulo, são apresentadas as orientações metodológicas e a contextualização do projeto de investigação. Em primeiro lugar, traça-se o enquadramento do projeto, abordando o seu contexto de emergência, as questões e objetivos de investigação e a metodologia que foi seguida. Em segundo lugar, é feita a apresentação do projeto, na sua dupla vertente: no contexto escolar e no contexto extraescolar. Segue-se a apresentação dos vários instrumentos a que se recorreu para reunir os dados necessários. Para terminar, apresenta-se a metodologia de análise desses mesmos dados.

Já no terceiro capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados, começando por considerar a presença da literatura nos seis manuais de ELE que analisámos; em seguida, os inquéritos aos alunos, aos docentes e aos adultos em contexto extraescolar; por último, foca-se a atenção nos textos produzidos pelos intervenientes na investigação.

Colocando-se à margem do projeto de intervenção, central neste trabalho, o capítulo seguinte, o quarto, afirma-se como um *excursus*, onde se tenta provar que a literatura está presente, mesmo que muitas vezes não nos apercebamos, no nosso dia a dia, quer no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras (apresenta-se o caso concreto do espanhol), quer na linguagem quotidiana, quer no lazer.

Para terminar, tecemos algumas considerações finais, centradas nos ensinamentos do estudo, nas suas limitações e nas linhas e sugestões para investigações futuras.

No momento em que escrevemos estas palavras, simultaneamente introdutórias e de balanço, algumas ideias e projetos pairam no nosso horizonte. Este trabalho marca o fim de um ciclo e o início de outro. Apesar de todas as dificuldades que se vivem na Educação, o gosto que sentimos no contacto com os alunos impele-nos a ser resilientes e a continuar a procurar um lugar onde possamos pôr em prática o que aprendemos, se possível, nas agrestes terras transmontanas. Partilhando com Miguel Torga um profundo apego ao Reino Maravilhoso, é nossa utopia contribuir, na medida das nossas parcas possibilidades, para que os jovens do interior encontrem na escola um espaço de aprendizagem e de descoberta, onde não se sinta o estigma da interioridade, antes se vivifique um desejo de abertura e de conquista do mundo, começando naturalmente pela vizinha Espanha, em que se presentifique o Outro, num diálogo interpessoal e intercultural.

Não queríamos terminar esta breve introdução sem, por um lado, expressar uma enorme satisfação pelo enriquecimento pessoal que este trabalho nos proporcionou, seja, numa vertente mais de superfície, na aprendizagem de como planificar e implementar um projeto de investigação-ação desta natureza, seja, em termos mais profundos, o que confirmámos e, acima de tudo, o que descobrimos sobre esta temática: embora já usássemos a literatura nas nossas aulas, a sua presença passará a ser ainda mais frequente e mais significativa. Por outro lado, gostaríamos de expressar o desejo de que este singelo contributo possa lançar as sementes de futuros trabalhos que ajudem a desconstruir a ideia de que a literatura é difícil e aborrecida e que deve estar afastada das aulas de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A LITERATURA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho.”

Miguel Cervantes

1. A literatura no ensino de línguas estrangeiras

Com a evolução e o progressivo desaparecimento de fronteiras, assiste-se a uma transformação do perfil típico do aluno de línguas estrangeiras, concretamente de espanhol (Sanz Pastor, 2006b: 350) e, com esta alteração, é necessário também repensar o ensino da língua. Na sequência do *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (2001) e da formulação do conceito de competência plurilíngue e pluricultural, o estudante de línguas assume-se como um agente social e um mediador intercultural. Como tal, a cultura deixa de ser um elemento assessorio e decorativo, secundário na aprendizagem dos idiomas, para se converter numa parte substancial de todo o processo aquisitivo do discente uma vez que é esta dimensão que oferece o contexto no qual se produzem, descodificam e interpretam as mensagens (Acquaroni Muñoz, 2007: 63). É decorrente desta linha de pensamento que urge uma integração da cultura e da literatura nas aulas de língua, já que “la lengua y la cultura, la lengua y la literatura han de abordarse de un modo integrado” (Sanz Pastor, 2006b: 350).

Vejamos, então, como esta questão foi abordada nos últimos sessenta anos, fazendo um breve percurso sobre as perspetivas e abordagens metodológicas que dominaram o ensino das línguas estrangeiras neste período, desta forma poderemos perceber o modo como diacronicamente a literatura foi sendo encarada na sua relação com o ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Dado o contexto limitado do nosso trabalho, não pretendemos fazer uma análise exaustiva desta questão, apenas apontar, em traços gerais, como se foram alterando as teorias linguísticas e metodológicas no que se refere à integração dos textos literários no ensino de uma língua não materna.

1.1. Principais abordagens metodológicas a partir de meados do século XX

1.1.1. Método tradicional de ensino das línguas estrangeiras

Na década de 50, quando a metodologia imperante era o método tradicional ou método gramatical, os textos literários constituíam a base que sustentava todo o sistema de

ensino (Naranjo Pita, 1999: 7), eram o ponto de partida e de chegada de todo o processo de aprendizagem das línguas, materna e segunda (García Naranjo y Moreno, 2001: 819 citado por López Prats, 2009: 3). Este modelo, herdeiro da forma como se ensinavam as línguas clássicas, assentava na memorização de vocabulário e de regras gramaticais e encarava a tradução como ferramenta básica para a aprendizagem de uma segunda língua, pelo que encontrava na literatura um manancial interminável de exemplos de uso elevado e correto da língua (Albaladejo García, 2007: 2), que os alunos deviam aspirar a imitar, sobretudo na escrita, uma vez que se atribuía pouca importância à oralidade, donde resultaria uma expressão desfasada da realidade quotidiana da língua meta. Paralelamente, com frequência se apresentavam fragmentos descontextualizados com o escopo de ilustrar qualquer regra ou estrutura gramatical que os discentes deveriam mimeticamente assimilar. Segundo esta metodologia, partia-se sempre da regra para chegar ao exemplo e quase não se tinham em consideração aspetos de pronúncia e entoação (Alcalde Mato, 2011: 12-13). Neste método, em suma, os textos literários da língua meta constituíam o objeto de estudo e de análise.

1.1.2. Métodos estruturalistas

Já na década de 60 e até princípios dos anos 70, com a afirmação do método estrutural, também chamado “audiolingual” ou “áudio-oral” (Alcalde Mato, 2011: 14), assistiu-se a um corte radical com a prática docente no que à utilização da literatura diz respeito. Partindo do postulado do estruturalismo linguístico e da teoria de descrição da língua de Bloomfield e influenciados pela psicologia do conductismo, conclui-se que a aquisição de uma língua implica a assimilação de um novo conjunto de hábitos que há que interiorizar, mediante a prática repetitiva de estruturas, para as utilizar de forma automática (Alcalde Mato, 2011: 14; López Prats, 2009: 5). De acordo com este postulado teórico, os textos a integrar nas aulas de LE ficariam reduzidos à soma de estruturas oracionais, normalmente organizadas sob a forma de diálogo, cuja função primeira era apresentar, aglutinar e exemplificar determinadas estruturas e aspetos gramaticais que se quer ensinar (Acquaroni Muñoz, 2007: 50). Assim, colocando no centro dos *curricula* as estruturas linguísticas e o vocabulário, cuja abordagem se deveria fazer de forma gradual, a língua literária foi suprimida e foi-lhe colocado o rótulo de não válida e de descartável pois, por

um lado, estava conotada com os excessos do método gramatical e, por outro, era de difícil integração num sistema assente na gradação de estruturas e vocabulário (Albaladejo García, 2007: 3; Naranjo Pita, 1999: 7).

1.1.3. Enfoques nócio-funcionais.

No final dos anos 70 surge o enfoque nócio-funcional que, mais do que um método, é uma nova forma de descrição e organização dos conteúdos programáticos (Centro Virtual Cervantes, n.d.-d). Seguindo postulados de Chomsky e da pragmática, para esta perspetiva as unidades de aprendizagem devem agrupar-se, não pela sua afinidade formal, mas pela sua frequência de uso em determinadas situações comunicativas (López Prats, 2009: 6-9). A língua é analisada de acordo com os conceitos de noção e de função, donde se extraem pela combinação entre funções e noções, uma série de expoentes linguísticos que integrarão a lista de expressões que os alunos deverão assimilar e utilizar adequadamente, segundo as suas necessidades comunicativas. Vemos pois que não há um corte claro com o método estruturalista (Albaladejo García, 2007: 3), simplesmente uma adaptação em que se confere preponderância ao significado sob a forma (Centro Virtual Cervantes, n.d.-d). Um dos contributos mais significativos deste enfoque é a inclusão de aspetos relacionados com o uso social da língua, conferindo maior significado à *performance*. Tal como acontecia no método estruturalista, a literatura continuou quase arredada dos *curricula* das línguas estrangeiras (Albaladejo García, 2007: 3; Naranjo Pita, 1999: 7); considerada como mero complemento cultural, é-lhe atribuída pouca importância enquanto instrumento didático (Acquaroni Muñoz, 2007. p. 50).

1.1.4. Método comunicativo.

Na década de 80, da consciência de que dos métodos existentes nenhum conseguia por si próprio atingir o objetivo de que os alunos aprendessem a comunicar em todos os sentidos, concebeu-se um método mais abrangente capaz de cobrir todas as áreas em que se realiza a comunicação: método comunicativo (Alcalde Mato, 2011: 16). Em rutura com as formulações teóricas anteriores, segundo este método, a ênfase deverá recair sobretudo

na oralidade e na aquisição da competência comunicativa, assumindo a aprendizagem da língua estrangeira uma marcada dimensão utilitária (Albaladejo García, 2007: 3), pretende-se que o aprendente seja capaz de intercomunicar linguisticamente em qualquer situação. Para alcançar este objetivo, recriam-se situações comunicativas que respondam às necessidades dos aprendentes e, a partir delas e de uma linguagem autêntica, selecionam-se os recursos necessários, interage-se com os companheiros e descobrem-se progressivamente os usos e o funcionamento da língua. Como se percebe, segundo este método, orientado para a prática, todo o processo de ensino-aprendizagem deverá estar centrado no aluno, nos seus interesses e nas suas necessidades comunicativas, pelo que ele deverá ter um papel ativo e autónomo na construção do seu próprio conhecimento (Melero Abadía, n.d.). Este método, ainda que apareça como reação aos métodos centrados na gramática, não nega a importância da competência linguística, antes deixa de a considerar como um fim em si mesmo e a subordina à demanda por uma abrangente e autêntica competência comunicativa (Centro Virtual Cervantes, n.d.-a; Melero Abadía, n.d.). Na mesma linha, também a literatura é vista como uma forma de língua essencialmente escrita e estática, distante da linguagem usada na comunicação corrente do dia a dia e que carece de propósito prático, pelo que está pouco presente nas aulas de língua estrangeira (Albaladejo García, 2007:3-4; Naranjo Pita, 1999: 7-8), sendo quase exclusivamente integrada nos níveis mais avançados, pois era nestes que se dedicava mais atenção à língua escrita e mesmo nestes níveis, a presença dos textos literários era irregular e assistemática (Acquaroni Muñoz, 2007: 51).

1.1.5. Ensino de LE baseado em tarefas

Abordagem metodológica proposta no final da década de 80 (Zanón, 1999:15), o ensino de línguas baseado em tarefas não se configura como um método, trata-se antes de uma derivação evolutiva surgida no seio do método comunicativo. Consiste na proposta de um programa de aprendizagem de línguas cujas unidades se organizam em atividades de uso da língua e não em estruturas sintáticas ou em noções e funções. O seu objetivo é promover a aprendizagem mediante o uso real da língua, atendendo ao seu carácter instrumental, e não mediante a manipulação de unidades analisadas a vários níveis, ou seja, propõe-se um objetivo/tarefa final para uma unidade, objetivo esse que atua como motor e

bússola de todo o trabalho, e mediante diferentes tipos de tarefas possibilitadoras (Javier Zanón & Estaire, 1990) trabalham-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de realizar a tarefa final da unidade (Zanón, 1999: 16), sendo que tarefa se pode definir como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right” (Nunan, 1989: 10). Nesta linha, propõe-se uma valorização da dimensão prática e utilitária da língua, que se converte no centro do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que se procura aprender através do uso em situações comunicativas verosímeis. Partindo destas situações, faz-se a segmentação e descrição dos aspetos formais que estão presentes e são necessários à comunicação (Zanón, 1999: 16-17). A abordagem do ensino por tarefas, ao conferir liberdade na definição, sequenciação e articulação das atividades, permite a inserção dos contributos e decisões dos intervenientes no ensino-aprendizagem ao longo de todo o processo, gerando-se assim um *curriculum* à medida dos discentes, dos professores e do contexto educativo em que se inserem (J. Zanón, 1990). De acordo com a prática deste postulado teórico, os textos literários recuperaram alguma preponderância, sobretudo como ponto de partida para as atividades ou tarefas, sendo mais usados como promotores de comunicação do que como exemplos para estudar e observar as formas linguísticas (Acquaroni Muñoz, 2007: 51-52).

Com esta visão diacrónica e necessariamente sintética, cremos ter apontado alguns traços evolutivos das teorias linguísticas na sua relação com o ensino das línguas e com a presença da literatura nesse mesmo ensino. Percebemos como, em reação à posição centralmente fundamental que assumia no método tradicional, a literatura, concebida como uma utilização da língua desfasada do uso quotidiano e prático, perde peso, sendo quase excluída do ensino das línguas estrangeiras. Não obstante, como nos informa Marta Sanz Pastor, sem aludir a nenhum método de ensino específico, “en los últimos años, se está produciendo una rehabilitación de la literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya sea como vehículo o medio para el aprendizaje de aspectos léxico-gramaticales, culturales e incluso artísticos, ya sea como fuente de técnicas retóricas que pueden ponerse al servicio del diseño didáctico” (Sanz Pastor, 2006a: 7). Elemento importante para a revalorização da

literatura é a sua conceção como elemento integrante da competência cultural, componente intrínseco da competência comunicativa (Gómez Sacristán, 2006: 109-110).

1.2. A aplicação dos textos literários nas aulas de espanhol

1.2.1 Novo conceito de literatura

Anteriormente afirmámos que, no contexto de uma aula de espanhol língua estrangeira (ELE), os textos literários podem assumir uma grande importância e polivalência. Contudo, para que isso aconteça e para que possam ser explorados em todas as suas potencialidades é necessário, tal como argumenta Marta Sanz Pastor, “replantearse no sólo el modelo didáctico para la enseñanza de las lenguas, sino también el propio concepto de literatura” (Sanz Pastor, 2006b: 352). Ora *literatura* é um conceito que parece carecer de uma referencialidade concreta (Silva, 1997: 29) e, como tal, de definição difícil. Ainda assim, parece haver uma certa confluência de análises que definem *literatura* pela sua dimensão estética, como Umberto Eco, pela função poética, como Roman Jakobson, pela forma que implica o leitor na sua atualização, estética da receção, ou pelo deleite que provoca no leitor. Todorov, em *Os Géneros do Discurso*, de 1978, escreve que a literatura é uma linguagem não instrumental e o seu valor reside nela própria. Como vemos a (in)definição do conceito, desde logo pode criar alguma desconfiança perante as obras que apelidamos de *literárias*. Se buscarmos a definição deste lexema no *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE, 2001), o primeiro significado que obtemos é “Arte que emplea como medio de expresión una lengua.”¹ Se fizermos a mesma pesquisa num dicionário português, a primeira acessão que obtemos é “arte de compor obras em que a linguagem é usada esteticamente, procurando produzir emoções no recetor”². Estas definições, mais acessíveis à generalidade dos leitores do que as de pendore mais teórico inicialmente propostas, remetem-nos para uma dimensão elitista, que parece afastar o conceito de *literatura* de uma utilização quotidiana e prática (Acquaroni Muñoz, 2007. pp. 18-19). Efetivamente, parece haver uma tendência para encarar a obra literária, pela sua complexidade e natureza, (Leal, 2011; Santos, 2008) como algo superior, que implica

¹ <http://lema.rae.es/drae/?val=literatura> [consultado a 8 de janeiro de 2014].

² <http://www.infopedia.pt/lngua-portuguesa/literatura> [consultado a 8 de janeiro de 2014]

perante ela uma atitude reverencial; ora é essa conceção que, se não impossibilitava, pelo menos dificultava a sua utilização no ensino. Durante um longo período, no ensino da literatura tinha-se uma visão eminentemente diacrónica, centrando-se, sobretudo, no ensino da sua história, segmentada em períodos e em listas de correntes, temas e autores cimeiros. É neste sentido que é necessário dessacralizar e democratizar a literatura, submetê-la a um “proceso de normalización” (Sanz Pastor, 2006b: 352) para que se converta em ferramenta no ensino das línguas. Este processo não implica que se negue a natureza do texto literário, apenas que se facilite e promova o acesso ao mesmo. As características próprias e distintivas dos textos literários, longe de se afirmarem como um inconveniente impeditivo da sua integração nas aulas, são antes vantagens que devem ser exploradas, residindo a diferenciação no modo como se orienta o trabalho com os textos (Acquaroni Muñoz, 2007: 23). Enquanto criação, a obra literária reflete uma visão do mundo que, mesmo quando aparentemente desligada da realidade, não deixa de constituir uma oportunidade dos leitores contactarem com a cultura que lhe está subjacente e, enquanto criação humana, abre caminho a um melhor conhecimento da própria humanidade (Leal, 2011). Paralelamente, como “arte que emplea como medio de expresión una lengua” (DRAE) é um manancial quase inesgotável de palavras.

À medida que íamos apresentando o novo conceito de literatura, fomos já introduzindo algumas razões que justificam e parecem aconselhar a introdução dos textos literários nas aulas de ELE, razões essas que iremos expor em seguida.

1.2.2 Razões para introduzir os textos literários nas aulas de ELE

Com este apartado é nosso escopo responder à questão: *porquê incluir os textos literários nas aulas de ELE?*

Para nos ajudar na resposta, seguiremos as razões apontadas por Jennifer Hill (J. Hill, 1990) e Joane Collie e Stephen Slater (Collie & Slater, 1987), que completaremos com outros contributos. Ainda que estas obras tenham sido concebidas e escritas em função da língua inglesa, os argumentos utilizados são abrangentes e transponíveis para a realidade do ensino do espanhol como língua estrangeira.

Em primeiro lugar, aponta-se o carácter universal dos temas tratados nas obras literárias. Efetivamente, o amor, a amizade, a velhice ou a morte, para referir apenas alguns, enquanto inquietações humanas, são temas intemporais e comuns a todas as culturas; são universais. Assim, ainda que a forma como vão sendo encarados e mesmo o significado que lhes é atribuído varie cronotopicamente, o que pode constituir um entrave à sua descodificação (Albaladejo García, 2007: 6), o sentido profundo dos textos mantém-se estável pelo que “a literary work can transcend both time and culture to speak directly to a reader in another country or a different period of history” (Collie & Slater, 1987).

A segunda razão que concorre para a inclusão da literatura nas aulas de ELE prende-se com a autenticidade do material, na medida em que, perante os textos literários, o aluno contacta com mostras da língua dirigidas a falantes nativos. Esta característica dos textos poderá assumir-se como uma dificuldade, por um lado, e como uma oportunidade, por outro. Uma dificuldade porque o nível de conhecimentos de léxico exigido aos discentes é maior, pelo que terão que despende um maior esforço para a sua compreensão; mas também uma oportunidade, dado que possibilita a ampliação de vocabulário que surge em contexto, de donde resulta uma mais abrangente compreensão de toda a sua amplitude semântica (Collie & Slater, 1987; Hill, 1990). Paralelamente, quer a eminente função estética dos textos literários, quer o facto de as obras proporcionarem um contexto amplo conferidor de sentido ao que se lê, podem funcionar como uma motivação extra para os alunos. Segundo Alan Bird (citado por Albaladejo García, 2007: 7), recorrendo a textos literários originais, percebidos como mostras reais de língua, os alunos não só adquirem uma maior motivação como também adquirem maior confiança e destreza linguística.

Como terceiro argumento aponta-se o valor cultural da literatura. Estando muitos dos estudantes de línguas estrangeiras impossibilitados de um contacto direto e frequente com a realidade sociocultural da língua meta, os textos literários, juntamente com outros recursos (como programas de rádio e televisão, cinema ou imprensa escrita), constituem-se como uma ponte propícia à transmissão dos códigos sociais e da conduta da sociedade onde se fala essa língua. Não obstante a natureza eminentemente ficcional das obras literárias, a sua referencialidade verosímil faz com que o leitor possa contactar com “their thoughts, feelings, possessions; with they buy, believe in, fear, enjoy; how they speak and behave behind closed doors” (Collie & Slater, 1987). Abre-se, desta forma, uma janela para os códigos e preocupações que estruturam a sociedade real, contribuindo para a

otimização do nível comunicativo dos discentes ao mesmo tempo que fomentam a simpatia relativamente ao país em questão. Criam-se, portanto, possibilidades para incluir particularidades socioculturais que, sem o suporte do texto literário, ficariam arredadas das aulas de língua (Acquaroni Muñoz, 2007: 19; Sanz Pastor, 2006a: 7-8).

Em quarto lugar, uma das vantagens que mais se destaca: a riqueza linguística e lexical aportada pelos textos literários que se traduz, por um lado, na ampliação de vocabulário e, por outro, na possibilidade de contactar com estruturas sintáticas, variações estilísticas e formas de conectar ideias e de estruturar o pensamento que, normalmente, não se encontram na oralidade ou na linguagem denotativa do dia a dia. Estas estruturas servirão de modelo potenciando nos alunos a competência da expressão escrita. Como já aludimos, o contacto com os vocábulos nos contextos diversificados que encontramos neste tipo de textos, facilita a assimilação da amplitude semântica dos mesmos e, além disso, a leitura de obras literárias com alguma extensão contribui para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, na medida em que se veem obrigados a exercitar as suas capacidades para inferir e deduzir significados a partir do contexto (Collie & Slater, 1987). Paralelamente, os textos literários, decorrente do seu polimorfismo, podem ilustrar diferentes funções discursivas (descrever, narrar, argumentar...), com os campos sémiicos e estruturas próprias, bem como facilitar o contacto com vários níveis de língua (Acquaroni Muñoz, 2007: 17). Ainda neste apartado, como argumenta Jennifer Hill, a literatura permite prover os aprendizes de uma língua estrangeira com experiências linguísticas que motivam e fomentam a oralidade, pois o entusiasmo criado por uma boa história dá azo à conversação (J. Hill, 1990). Na mesma linha, Collie & Slater afirmam e ilustram com exemplos as múltiplas possibilidades de trabalhar a oralidade partindo do estudo de textos literários (Collie & Slater, 1987). Em suma, a obra literária proporciona aos discentes um “genuine context” (J. Hill, 1990) que o equipam com um manancial de recursos léxico-gramaticais com que, de outra forma, seria mais difícil contactar, ao mesmo tempo que facilita a integração e prática das quatro competências comunicativas fundamentais.

Por fim, aponta-se como argumento abonatório para a presença da literatura nas aulas de língua o compromisso pessoal que se estabelece entre o discente e a obra (Acquaroni Muñoz, 2007: 21). Ao entrar no mundo criado pelo texto, sobretudo em textos de pendor mais narrativo, o leitor fica enredado nas teias da ação e relega para um plano secundário os aspetos formais da língua, centrando-se sobretudo no desenvolvimento e

desenlace da história. Como afirmou N. Reeves “if a reader wants to find out what happens next, is it seems important to him personally, he will read on despite linguistic difficulties” (citado por Hill, 1990). Neste processo de alheamento dos aspetos formais ganha preponderância a capacidade de inferência de significados a partir do contexto, pelo que há uma aquisição inconsciente de vocabulário e regras linguísticas (Collie & Slater, 1987).

Todavia, algumas objeções podem ser levantadas à utilização da literatura no ensino das línguas estrangeiras, como a precoce introdução das obras clássicas que, pela sua complexidade e natureza, tem um efeito contraproducente, afastando os discentes que não se identificam com as obras, muitas vezes afastadas dos seus interesses (Albaladejo García, 2007: 14)³. Nesta linha aponta-se a dificuldade em conseguir uma correta graduação do nível dos textos a utilizar nos diversos níveis de aprendizagem, ao mesmo tempo que se aponta a sua inadequação em determinados contextos educativos, como no caso de cursos de língua específicos para uma área restrita (Hill, 1990: 10; Santos, 2008: 2288), “e incluso la «incorrección» y las «violaciones» de la norma lingüística que sistemática y supuestamente se perpetran en las prácticas literárias” (Sanz Pastor, 2006b: 351). Estas objeções conduzem-nos a uma nova questão: *que características devem ter os textos a utilizar nas aulas de língua estrangeira?*

1.2.3 Características dos textos

Se a escolha dos textos a incluir nas aulas de língua materna é sempre difícil, quando se trata de uma aula de língua estrangeira, essa dificuldade tem um aumento exponencial. Na verdade, ainda que a escolha dos textos dependa muito da especificidade de cada grupo de alunos (Collie & Slater, 1987: 6), no momento de seleção é pertinente atender a uma série de requisitos básicos que os textos devem cumprir, requisitos que em seguida elencaremos. Neste labor, seguimos o postulado de autores como Hill, Collie e Slater, entre outros, tal como sistematizado por Albaladejo García (2007) e Rosana

³ A este propósito é necessário referir, contudo, o trabalho levado a cabo por várias editores que publicam adaptações de obras clássicas especialmente pensadas para serem integradas nas aulas de ELE, em função do nível dos aprendentes. A título ilustrativo podemos apontar, entre muitas outras, as adaptações da *opus magum* de Cervantes ou do *Lazarillo de Tormes* integrados na coleção “Literatura Hispánica de Fácil Lectura” da editora SGEL.

Acquaronie (2007), e teremos também presente o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, sobretudo no ponto 7.3.2.2 (Conselho da Europa, 2001: 227-229).

O primeiro requisito prende-se com a acessibilidade dos textos, com o seu grau de dificuldade. As características lexicais e sintático-estilísticas da obra deverão ser apropriadas ao nível dos conhecimentos dos aprendentes, permitindo a compreensão da mesma. É o que Krashen apelida de *comprehensible input* (informação de entrada compreensível), citado por Albaladejo García (2007: 9): o grau de dificuldade deverá estar ligeiramente acima do nível de compreensão dos alunos (*'i+1'*) pelo que a leitura constituirá um desafio alcançável pois não sendo assim, provocaria um contraproducente sentimento de frustração e desânimo impeditivos da aprendizagem (Collie & Slater, 1987: 6; Hill, 1990: 19).

Em segundo lugar, os textos selecionados devem ser significativos e motivadores. No momento de escolher uma obra para se trabalhar nas aulas deve ter-se em consideração “the age, interests and goals of the students” (Hill, 1990: 15) para que esta seja relevante na sua própria experiência e os seus interesses gerais. O entusiasmo que a obra desperte no aluno/leitor justificará o tempo e o esforço acrescido que o mesmo tem que despender para levar a cabo a sua leitura. Nesta linha, deverá elege-se uma obra que seja atraente, interessante e apelativa e, para isso, deverá transmitir experiências e vivências próximas das vividas pelos estudantes ao mesmo tempo que espelha as suas inquietudes, os seus pensamentos e as situações que vive quotidianamente (Albaladejo García, 2007). Em função destas condicionantes, os alunos estarão provavelmente mais motivados para a leitura de obras modernas, narrativas ou poéticas, mais próximas da sua cronotopia e mais propensas a servir de modelos para a sua própria expressão em língua estrangeira (Collie & Slater, 1987: 6; Hill, 1990: 16).

Este derradeiro aspeto que apontamos – o texto como modelo – remete para outra característica, agora a nível léxico-estilístico. Como já referimos anteriormente, o vocabulário e a estrutura sintático-estilística devem ser compreensíveis para o aprendente e para isso deve evitar-se textos que, a nível lexical, integrem de forma extensiva termos arcaicos, calão, dialetos ou uma linguagem altamente idiomática ou técnica. Simultaneamente, é pertinente buscar textos em que, no referente às dimensões gramatical e estrutural, sejam facilmente perceptíveis as relações de coesão e coerência, e em que a estrutura frásica seja acessível, contribuindo para facilitar a descodificação global do texto

e a compreensão de termos desconhecidos que vão eventualmente surgindo (Hill, 1990: 19-20).

Outra das características que deverá ter-se em conta no momento de introduzir um texto literário numa aula de língua estrangeira é a sua capacidade para ser integrador das várias competências a desenvolver pelos discentes (Acquaroni Muñoz, 2007: 77). A prática mais frequentemente adotada pelos docentes é explorar os textos literários com o único fito de desenvolver a capacidade de leitura e escrita, fazendo com que os alunos leiam um texto, respondam a algumas questões de compreensão e, pontualmente, redijam um texto sobre o mesmo tema. Ora concebendo o processo de ensino-aprendizagem na sua vertente comunicativa, urge propor atividades comunicativas que integrem e, concomitantemente, contribuam para a prática das quatro competências fundamentais: compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita, pois como aparece refletido do *Plan Curricular* do Instituto Cervantes,

“Un factor importante en el proceso de aprendizaje orientado hacia la comunicación es el desarrollo integrado de las destrezas de recepción y producción en contextos establecidos de forma natural, de manera que la práctica de una destreza determinada sea relevante a la hora de facilitar la práctica de las demás.” (citado por Naranjo Pita, 1999:15)

Em quinto lugar, deverá ser considerada, na hora de selecionar uma obra, a sua plasticidade para ser explorada sob múltiplas perspetivas. Assim, ao docente cabe encontrar, como explica M. Albaladejo García (2007: 11-12), textos com potencialidades para a criação de diversas atividades, sendo abordados nas aulas mediante atividades integradoras, motivadoras e que promovam a interação entre os discentes por forma a constituírem-se facilitadores da aquisição e interiorização de conteúdos. Desta forma, as aulas tornar-se-ão mais dinâmicas e envolventes para os alunos, potenciando a sua autonomia e criatividade e, sobretudo, o gosto e a utilização da língua meta.

Outro dos requisitos a analisar, ao efetuar a eleição de um texto literário, é a sua dimensão sociocultural. As referências culturais são inevitáveis numa obra literária que, além de refletir as ideias, pensamentos e emoções do autor, reflete também o contexto histórico em que surge, bem como inclui uma imagem, mais ou menos realista, da sociedade que ocupa essa circunstância (Acquaroni Muñoz, 2007: 78-79). Assim, não obstante todas as dificuldades de leitura que possam, eventualmente, advir da leitura de obras muito marcadas culturalmente (Hill, 1990: 26-27), as suas potencialidades são

imensas. Como aludimos anteriormente, a carga cultural é uma das razões para incluir as obras literárias nas aulas e mesmo nos *curricula* das línguas estrangeira e, nesta linha, ao professor cabe selecionar textos ricos em termos socioculturais, mas nos quais essas referências não sejam de tal forma abundantes que se convertam em barreiras de difícil transposição e impeditivas da compreensão e fruição da obra (Albaladejo García, 2007: 12). Nesta linha, o professor deverá conceber atividades que permitam a percepção e assimilação dessas alusões socioculturais, pois ao conhecê-las e compreendê-las verifica-se uma maior aproximação do estudante relativamente à sociedade e cultura da língua que procura aprender.

Por último, uma questão sobre a qual não há consenso entre os autores: a autenticidade das obras literárias a trabalhar nas aulas. Não obstante esta falta de unanimidade, parece haver uma tendência para advogar a utilização de textos autênticos, na linha dos postulados metodológicos mais recentes que defendem a utilização de materiais autênticos (Acquaroni Muñoz, 2007: 73). Por um lado, os textos simplificados, expurgados de passagens mais complexas, são encarados como amputados e carentes da autenticidade original o que, desde logo, vai de encontro a uma das razões para a inclusão da literatura: a autenticidade do material (López Prats, 2009: 39-40); além disso, uma excessiva simplificação sintática de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade, pela eliminação de redundâncias e de indícios do significado, por exemplo (Conselho da Europa, 2001). Seguindo a argumentação de Adeyanju (1978: 136, citado por Albaladejo García, 2007: 13), ainda que se mantenha a linha argumentativa e diegética, a obra poderá ver-se privada do seu valor estético e não estimular o interesse e motivação dos alunos. Por outro lado, relativamente aos textos escritos para serem lidos por estudantes de determinado nível (Hill, 1990: 24-25), considera-se que carecem do valor estético e linguístico das obras originais e, enquanto textos desenhados com uma finalidade didática específica, estão privados do valor cultural, social e ideológico próprios das obras literárias. Além disso, como mostra Christine Nuttall (Nuttall, 1982: 19-20), as leituras graduadas, devido ao desejo de incluir determinadas estruturas linguísticas, forçam a linguagem afastando-a da prática quotidiana, coartando-lhe a naturalidade e, como tendem a abordar temas familiares e a carecer de uma mensagem significativa, não são tão apelativos para os alunos. Além disso, a sua leitura não implica o mesmo esforço e dedicação nem proporciona o mesmo deleite. Assim, em suma, a opção mais acertada será

a inclusão de textos originais, exigindo-se aos docentes um maior cuidado e esforço na seleção dos mesmos.

Epitomando, em linhas gerais, os textos literários a integrar nas aulas de LE devem ter a capacidade de transmitir algo aos discentes, motivando-os para a leitura e, ao mesmo tempo, pelas múltiplas abordagens e pela integração coerentes das várias competências que permitem, estimulando-os a participar nas atividades e contribuindo para a sua formação plena.

2. A presença da literatura nos documentos reguladores do ensino de ELE

2.1 *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2002)*

Culminar de um trabalho de décadas, iniciado pelo Conselho da Europa no rescaldo da Segunda Guerra Mundial, o *Quadro Europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)* é um projeto inserido na política linguística europeia que tem como objetivos principais:

1. Proteger e desenvolver a herança cultural e a diversidade na Europa como forma de enriquecimento mútuo entre os vários povos europeus.
2. Facilitar a mobilidade de todos cidadãos, bem como o intercâmbio de ideias e conhecimentos.
3. Promover um ensino das línguas baseado e orientado em princípios comuns para todas as línguas da Europa.
4. Proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de ensino de línguas, bases curriculares, exames e livros-texto por toda a Europa.
5. Promover o plurilinguismo.

Enquanto documento de referência, o *QECR* permite que todos os intervenientes no ensino das línguas utilizem uma metalinguagem comum, potenciando a transparência e coerência em toda a Europa, sem que coarte a liberdade de ajustamento às realidades concretas de cada contexto, assumindo, neste sentido, uma postura descritiva e não normativa (Conselho da Europa, 2001: 41-42). Este documento, ao mesmo tempo que

suscita a reflexão sobre os objetivos e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas e facilita a comunicação entre todos os profissionais dessa área, oferece uma base comum para o desenvolvimento curricular, a elaboração de programas, exames e critérios de avaliação (Conselho da Europa, 2001: 7), de forma a permitir a mobilidade dos cidadãos europeus, quer no âmbito educativo, quer profissional, mediante o estabelecimento de um sistema de reconhecimento mútuo de títulos que possibilite a comparação de certificados provenientes de diferentes países (Centro Virtual Cervantes, n.d.-b). Para atender a este macro-objetivo, definem-se seis níveis comuns de referência e descreve-se, de forma abrangente e, até certo ponto, detalhada, as competências que os alunos devem atingir para usar uma língua com fins comunicativos. O documento focaliza principalmente os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa (Hernández Polanco, 2009: 157-161). Não obstante o carácter não prescritivo do documento, é facilmente perceptível que a abordagem de ensino que norteou ou, no mínimo, influenciou a conceção do QECR, foi o enfoque comunicativo.

No QECR defende-se, para o ensino das línguas estrangeiras, o plurilinguismo e, como tal, não apenas o domínio de diversas línguas, mas também a estrita relação entre as línguas e a cultura. Desta forma, potencia-se o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais entendidas estas como “habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas” (Conselho da Europa, 2001: 168), donde decorre um esforço de promoção da interculturalidade. É nesta procura pela interculturalidade que é necessária uma aproximação às manifestações culturais da língua meta, entre as quais a literatura é uma das mais destacadas (Sanz Pastor, 2006a: 6-7).

Centrando-nos, agora, na questão que nos ocupa: a presença da literatura no ensino das línguas estrangeiras, da leitura do *QECR*, a primeira conclusão a que se chega é a quase total ausência de referências à mesma (Acquaroni Muñoz, 2007: 73-74). Enquanto documento orientador define as metas a atingir, as competências, mas na sua preocupação com a abrangência e pluralidade aponta vários percursos alternativos que podem ser usados para as alcançar. É neste sentido que se cita com frequência, a propósito das tipologias textuais a integrar no ensino-aprendizagem, a possibilidade de utilização de “livros, ficção e não ficção, incluindo revistas literárias” (Conselho da Europa, 2001: 139) onde se pode

entender uma alusão aos textos literários. Na mesma linha, quando se apresentam “Algumas opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas”, ponto 6.4, refere-se a crença de que um aprendente poderá instruir-se numa língua estrangeira “por exposição direta ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas: (...) V) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.” (Conselho da Europa, 2001, 200-1). A propósito da forma como tratar as competências não especificamente linguísticas num curso de línguas, entre outras estratégias, sugere-se o “contacto directo com falantes nativos e com textos autênticos” (Conselho da Europa, 2001: 207). Estratégia similar é proposta para promover o desenvolvimento do vocabulário dos discentes: “pela simples exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos orais e escritos” (Conselho da Europa, 2001: 209). Ora, da categoria dos textos autênticos fazem parte indiscutivelmente as obras literárias.

No capítulo 5 do *QECR* são apresentadas e discutidas as competências gerais e específicas que o aprendente deve manejar para o uso de uma língua em situações reais. Dentro das competências gerais, a primeira que apresenta é o “conhecimento declarativo (saber)” que subdivide em “conhecimento do mundo”, “conhecimento sociocultural” e “consciência intercultural”. Ora, no segundo ponto, “conhecimento sociocultural”, advoga-se a forte possibilidade de o conhecimento da sociedade e da cultura das comunidades, onde a língua meta é falada, não fazer parte da enciclopédia do aprendente ou então que esse conhecimento esteja distorcido pelos estereótipos e preconceitos (Conselho da Europa, 2001: 148-150), pelo que será necessário trabalhar esses aspetos nas aulas para se poder desenvolver a consciência intercultural. Assim, ainda que não se afirme explicitamente, se recuperarmos o afirmado no ponto 4.3.5, “usos estéticos da língua” (Conselho da Europa, 2001: 88-89), vemos que uma das formas de incluir e explorar os aspetos socioculturais nas aulas é através das obras literárias, pois diz-se:

“As literaturas nacionais e regionais dão um contributo da maior importância para a herança cultural europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”. Os estudos literários têm várias finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais e não apenas estéticas.” (Conselho da Europa, 2001: 89)

Para terminar, no *QECR*, refere-se a necessidade de preparar os aprendentes para a leitura dos textos literários na língua estrangeira, sendo a compreensão dos mesmos

apontada como uma meta a atingir, pelo que são encarados, ao mesmo tempo, como um descritor que permite medir o nível de proficiência dos discentes. Por exemplo, no quadro onde se apresentam os descritores da “compreensão na leitura geral”, para o nível C2 diz-se “É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, **literária ou não literária**”⁴ (Conselho da Europa, 2001: 107). Na mesma linha, na grelha para a autoavaliação da compreensão, para o nível C1 figura “Sou capaz de compreender textos longos e complexos, **literários e não literários**”⁵, e distinguir estilos” (Conselho da Europa, 2001: 53), e para o nível C2 “Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e **obras literárias**”⁶ (Conselho da Europa, 2001: 53).

Sintetizando, no *QECR* não se atribui um papel significativo à literatura no contexto da aprendizagem de línguas, ainda que se reconheça a sua importância na herança cultural europeia e, como tal, o valor para o pleno desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural, que se aspira promover.

2.2 *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)*⁷

Segundo o *Diccionario de términos clave de ELE* que podemos encontrar em linha no sítio do Centro Virtual Cervantes⁸, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (PCIC) “es una obra que fija y desarrolla los distintos niveles de dominio que cabe establecer en un programa de enseñanza del español como lengua extranjera” (Centro Virtual Cervantes, n.d.-c). Como documento estruturador e de referência para o ensino de ELE, em consonância com o *QECR*, o *Plan Curricular* oferece um tratamento sistemático para a preparação dos objetivos e dos conteúdos dos programas

⁴ Sublinhado nosso.

⁵ Sublinhado nosso.

⁶ Sublinhado nosso.

⁷ O *Plan Curricular del Instituto Cervantes* encontra-se disponível em linha em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

⁸ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#m [consultado a 13 de setembro de 2014]

de ensino, sem entrar em questões de metodologia ou de avaliação, cumprindo uma função de normalização e coerência do ensino-aprendizagem do espanhol a nível internacional.

O atual *Plan Curricular* foi publicado em 2006 e atualiza e desenvolve em profundidade e amplitude o primeiro de 1991. O currículo estrutura-se, tal como no *QEER*, em seis níveis; os objetivos são definidos em função das necessidades dos alunos e organizam-se em três grandes dimensões: o aluno como agente social, como falante intercultural e como aprendente autónomo; os conteúdos gramaticais a trabalhar nas aulas são definidos com grande prolixidade; os conteúdos semântico-lexicais são organizados desde uma perspetiva de análise nocional; confere-se destaque ao desenvolvimento dos conteúdos numa dimensão supraoracional, como funções linguísticas, aspetos pragmáticos e géneros discursivos; por fim, realça-se amplamente os aspetos culturais, socioculturais e interculturais a considerar no ensino do idioma.

Descendo agora ao particular e equacionando a presença da literatura no *PCIC*, bem como a função que lhe é atribuída, podemos começar por dizer que existem várias referências aos textos literários enquanto conteúdo. Com efeito, se tomarmos como exemplo o inventário dos géneros discursivos e produtos textuais, onde se apresenta uma enumeração dos géneros / tipos de texto (orais e escritos) que os aprendentes deverão ser capazes de produzir e dos que se espera que compreendam ⁹, vemos como são incluídos “poemas muy sencillos” (nível B1) e “novelas breves y sencillas” “obras de teatro en lengua estándar” e “poemas sencillos” (nível B2) no apartado da compreensão, ou seja, espera-se que nestes níveis os aprendentes já consigam ler obras literárias, ainda que simples. Já para o nível C1, aponta-se como meta a capacidade para ler “novelas”, “obras de teatro de todo tipo” e “poemas de cierta complejidad”. Por fim, para no nível C2, entre o géneros literários, inclui-se o género lírico “poemas”. É observável a progressiva complexificação das tipologias textuais à medida que o nível de aprendizagem aumenta.

Também nos inventários das noções específicas (“las que tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados”¹⁰) podemos encontrar, incluídas na

9

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/07_generos_discursivos_introduccion.htm

10

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm

mais abrangente noção de “Actividades artísticas”, desde os níveis mais baixos, referências à literatura, neste caso não como tipologias textuais, mas como campo semântico-lexical que os aprendentes deverão assimilar. Assim, percebe-se a progressiva ampliação vocabular que de termos como “libro”, “escribir” e “leer” do nível A1, chega à inclusão da linguagem metaliterária e técnica, no nível C2.

Como integrantes e importantes para a competência comunicativa, o *PCIC* inclui um inventário de “Referentes culturales” que, em estreita relação com o de “Saberes y comportamientos socioculturales” e o de “Habilidades y actitudes interculturales”, constitui a dimensão cultural a ser desenvolvida nas aulas de língua espanhola. O desenvolvimento desta dimensão cultural “incorpora el tratamiento de aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de *competencia intercultural*.”¹¹

Como um dos referentes culturais a trabalhar na aula aponta-se a literatura, propondo que progressivamente se abordem, por um lado, os grandes autores espanhóis e latino-americanos; por outro, a importância das personagens e das obras literárias para a língua e cultura espanholas. Na fase de consolidação, propõe-se também uma visão diacrónica da literatura espanhola, desde *Poema de Mio Cid* à literatura da pós-modernidade, que englobe todos os géneros mais representativos.

Na análise que fizemos, a literatura é encarada no *PCIC* como objeto de estudo, ainda que esse estudo não seja a própria literatura em si mesma, antes como forma de desenvolver outras competências atinentes à capacitação dos aprendentes para a comunicação em língua espanhola. Todavia, ainda que de forma ligeira, podemos encontrar referências à conceção da literatura como instrumento de interculturalidade.

Na introdução ao apartado “*Habilidades y actitudes interculturales*” refere-se que o inventário apresenta uma relação de procedimentos que permitirão ao aluno aproximar-se de outras culturas desde uma perspectiva intercultural, entendendo-se esta, mais do que o mero intercâmbio de informação, como a compreensão, aceitação e integração das bases culturais e socioculturais comuns que compartilham os membros das comunidades a que

11

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_introduccion.htm

accede o aprendiz, tais como memória histórica, formas de vida, valores e crenças. Ora, estas bases com frequência impregnam a literatura, o cinema, as artes plásticas...¹² Daqui podemos pressupor que, ainda que de forma indireta e sem comprometer a liberdade metodológica dos docentes, o *PCIC* propõe a utilização da literatura como veículo transmissor dos conteúdos socioculturais a ser introduzidos nas aulas de ELE.

2.3 Programas de Espanhol

2.3.1. Ensino Básico

Depois de termos passado em revista os documentos orientadores do ensino do espanhol como língua estrangeira a nível internacional, centramos a nossa atenção naqueles que os adequam ao contexto luso.

Em primeiro lugar, consideramos o *Programa de Espanhol do 3º ciclo do Ensino Básico*, publicado em 1997. Pensado e organizado de forma a ser o instrumento regulador da prática educativa e promotor da educação nas suas três dimensões essenciais: desenvolvimento de aptidões, aquisição de conhecimentos e apropriação de atitudes e valores, adotou como paradigma metodológico “o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macro-competência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si.” (Ministério da Educação, 1997: 5)

Centrando-nos na questão que é o *leitmotiv* do nosso estudo, verificamos que as referências à literatura são muito escassas. Com efeito, apenas um par de vezes se alude aos textos literários. A primeira, no âmbito da competência da compreensão escrita, a propósito do conteúdo “actos de fala de uso mais frequente na interacção quotidiana”, propõe-se como um dos procedimentos a adotar “compreender, globalmente, textos escritos: notas, anúncios publicitários, guias, programações, cartazes de espectáculos, mapas de cidades, cartas, artigos de revista ou jornais, **textos** humorísticos ou

12

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

literários¹³..." (Ministério da Educação, 1997: 15). Em segundo lugar, quando no ponto 5 do Programa se apresentam algumas orientações metodológicas, que são determinadas em função das finalidades e objetivos programados para o ensino-aprendizagem do Espanhol e das linhas orientadoras dos enfoques comunicativos, apresenta-se um lista de tipologias textuais que poderão ser incluídas nas aulas, entre as quais se apontam "narrativo: reportagens, memórias, **romances**¹⁴...; Descritivos: **extractos de romances**¹⁵, manuais, relatórios sobre experiencias...; Expressivos: **poesias, obras para teatro**¹⁶, banda desenhada, cartas pessoais..." (Ministério da Educação, 1997: 30). Ainda no apartado das orientações metodológicas, com o escopo de desenvolver a autonomia dos alunos, propõem-se estratégias ao nível da comunicação que, para melhorar a compreensão oral e escrita, passam por "deduzir o significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto" (Ministério da Educação, 1997, 31). Ora, como expusemos aquando das razões para introduzir as obras literárias nas aulas de línguas estrangeiras, a estratégia sugerida é muito facilitada e potenciada pelos textos literários. Desta forma, ainda que não se faça alusão à inclusão da literatura nas metodologias sugeridas, as estratégias propostas aconselhariam essa inclusão.

2.3.2. Ensino Secundário

Dirijamos agora o foco analítico para os programas do ensino secundário. Aqui temos que fazer uma segmentação, ponderando, em primeiro lugar, os programas do nível de iniciação e, em segundo, os de nível de continuação.

Todavia, antes de entrar concretamente na análise de cada caso, consideramos pertinente fazer umas referências aplicáveis ao conjunto destes programas. Tal como no programa do 3º ciclo do ensino básico, também nos que agora consideramos, o paradigma metodológico que orientou a sua conceção foi o comunicativo, e pelas razões já antes apontadas (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 3; 2002: 3). Na senda do *QEER*, propicia-se uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que conduzam à utilização

¹³ Sublinhado nosso.

¹⁴ Sublinhado nosso.

¹⁵ Sublinhado nosso.

¹⁶ Sublinhado nosso.

de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial, postulados partilhados com a perspetiva do ensino por tarefas. Simultaneamente, nestes programas confere-se relativa importância ao desenvolvimento de uma competência intercultural, na medida em que concebe o ensino-aprendizagem não apenas como a aquisição de uma segunda língua, mas como um meio de desenvolvimento pessoal, de integração social e de aquisição cultural, potenciando a aceitação e valorização do outro, o respeito e a cooperação.

As perspetivas teóricas subjacentes aos programas conferem uma grande preponderância ao aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, pelo que se prevê a adequação dos objetivos e conteúdos a situações educativas diversas e incita os professores a negociarem com os seus alunos para trabalharem sobre os aspetos mais significativos para eles, com a certeza de que, desse modo, se atingem melhor os objetivos programados (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001, p 5; 2002: 5).

2.3.2.1. Nível de iniciação

No que concerne ao nível de iniciação, depois da análise dos programas, o primeiro traço perceptível é o reduzido número de alusões à literatura ou textos literários. Entre os objetivos gerais para o ciclo de ensino inclui-se “compreender textos orais e escritos, sobre temas de seu interesse, temas socioculturais familiares, informações, artigos de opinião e mesmo **textos literários contemporâneos, de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicológico e social**¹⁷.” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 8). Este objetivo estabelece, desde logo, as características que, segundo os autores do Programa, os textos a incluir nas aulas devem ter, características que, como é facilmente perceptível, estão em sintonia com o definido no enquadramento teórico.

Nas sugestões metodológicas, também referentes aos três anos do ciclo de ensino, mais concretamente no apartado “5.3. Comunicação oral e escrita”, encontramos uma nova alusão à literatura. Centrando-se na questão da compreensão, defende-se que “é importante que o aluno seja exposto à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim

¹⁷ Sublinhado nosso.

de poder elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interação” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 20), de acordo com este postulado, para o desenvolvimento da compreensão da leitura, entendida como um processo de comunicação e de interação entre o leitor e o texto, advoga-se a utilização de textos autênticos sempre que possível. Entre os vários exemplos que são elencados figuram “contos, histórias, narrativas breves, (...) poemas...” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 21).

Ao centrar-se, mais concretamente, nos diferentes anos que constituem o ciclo de ensino, o programa inclui algumas referências aos textos literários, nomeadamente no capítulo dos objetivos de aprendizagem, onde, em termos de compreensão escrita, se define como objetivo “Ler individualmente textos com apoio visual (banda desenhada, publicidade, cartazes, anúncios, etc.) e literatura para jovens, usando eficientemente o dicionário e demonstrando a compreensão através de uma atividade específica” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 33, 2002b: 3, 2004: 3). Contrariamente ao expectável, não se dá conta de uma eventual progressão, sendo o objetivo idêntico nos três anos do ciclo.

Também coincidente com os programas dos três anos do secundário é a proposta de usar poemas como modelo para praticar a expressão escrita (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001: 41, 2002b: 11, 2004: 11), e a sugestão de recorrer à memorização de “canções, textos, poemas, frases.” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2001, p 44, 2002b: 14, 2004: 14).

2.3.2.2. Nível de continuação

Relativamente à presença da literatura nos programas do nível de continuação, a primeira conclusão que se pode extrair é que há uma conceção dúplice do texto literário: como conteúdo a trabalhar nas aulas e como descritor de nível de proficiência. Com efeito, a leitura, compreensão e apreciação de textos literários, cujo grau de dificuldade vai variando ao longo dos três anos do ciclo de estudos, é um dos objetivos de aprendizagem definidos. Nesta linha, será o alcançar desta meta que será tido em conta no momento de determinar se o aprendente atingiu o grau de desempenho que se espera no final do ciclo, afirmando-se assim a capacidade de “Apreciar textos literários actuais adequados ao seu

nível e interesse” e “Ler e apreciar textos literários originais relacionados com os seus interesses e adequados ao seu nível” (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2002: 9), como descritores usados para balizar o nível dos aprendentes.

No programa encontramos a conceção de que “língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade.”(Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2002: 11). Nesta linha, quando nos são apresentados os domínios de referência que deverão orientar a abordagem das temáticas socioculturais a incluir nas aulas de língua, destina-se uma unidade para a “leitura e apresentação da obra escolhida”, sendo em seguida apresentada uma seleção de obras, abrangendo os três modos literários, para usar a terminologia de Gérard Genette, de entre as quais se deverá escolher pelo menos uma para análise em cada ano do ciclo. Vemos pois como a literatura é considerada como um conteúdo integrante da dimensão sociocultural da língua.

Decorrente da abordagem metodológica orientadora dos programa, parte-se do princípio de que a comunicação é a meta final a alcançar na aula, devendo levar-se os alunos a comunicar na língua estrangeira, realizando tarefas, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que cubram os aspetos socioculturais a que estão associadas (Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário, 2002: 24). No seguimento desta formulação, a leitura entende-se como uma situação de comunicação, razão pela qual se deverá empregar, sempre que possível, textos autênticos, devendo estes ser do interesse dos alunos e adaptados à sua idade e nível de domínio da língua. Entre os exemplos apontados, encontramos “narrativas breves” e “poesias” – mais uma vez, ainda que indiretamente, se apontam nos documentos orientadores do ensino valências dos textos literários que não só justificam, como aconselham, a sua integração nas aulas de ELE.

CAPÍTULO II: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

No capítulo precedente tentámos, de forma necessariamente sucinta, gizar o enquadramento teórico que está na base e, ao mesmo tempo, sustenta o nosso trabalho. Nesta secção pretendemos definir o enquadramento do mesmo em termos de questões e objetivos de investigação, opções metodológicas, contexto de implementação e, finalmente, instrumentos de recolha de dados e metodologia de análise.

1. Enquadramento

1.1. Contexto de emergência do projeto

O gosto pela literatura em geral, e pela hispânica em particular, fez com que, ao longo destes quatro anos em que lecionámos espanhol, recorrêssemos a textos de índole literária nas nossas aulas com relativa frequência. Porém, na partilha de experiências com outros docentes de língua estrangeira, intuímos que nem todos seguiam a mesma prática, parecendo que a literatura brilhava, sobretudo, por um gritante silêncio e ausência das aulas.

Na mesma linha, as marcas dos textos literários nos manuais, ainda que presentes, não têm a relevância que se esperaria.

Agora que explicamos o contexto que esteve na origem deste nosso trabalho, embora não seja nosso ensejo repetir o que afirmávamos no enquadramento teórico, a propósito da importância da literatura no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, não podemos deixar de recordar que ela se assume como a máxima realização de uma língua, o que não significa que seja de uma transcendência sagrada cuja compreensão está apenas acessível a uns poucos iluminados. Antes pelo contrário, a literatura, sendo de natureza polimórfica e polifónica, está ao alcance de todos, apenas é necessário estar predispostos para a sua leitura e para nos imbuirmos dos ensinamentos que veicula.

Foi pois decorrente deste cenário, acreditando que a literatura tem uma indiscutível importância e que os textos literários são de uma riqueza incomensurável, que iniciámos este projeto de investigação.

1.2. Questões e objetivos de investigação

Enquadrando a nossa reflexão de acordo com o contexto de emergência do projeto que acabámos de apresentar, delimitamos como bússola orientadora do nosso labor a seguinte pergunta: *Qual a presença e quais as potencialidades didáticas da literatura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira?*

Esta questão, na sua formulação, pressupõe dois objetivos centrais para o nosso trabalho: por um lado, perceber o grau e modo de inclusão de textos literários nas aulas de espanhol língua estrangeira e, por outro, descortinar as potencialidades didáticas desses mesmos textos.

Concretizando um pouco mais o primeiro grande objetivo, ao longo do nosso projeto de investigação procurámos:

- Identificar como os textos são integrados nas aulas de língua estrangeira.
- Identificar a frequência com que os textos literários são usados.
- Perceber quais os autores mais presentes.
- Descortinar as tipologias textuais mais frequentes.
- Identificar a utilização que, predominantemente, se faz dos textos literários.
- Perceber as representações dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem sobre a literatura, e a utilização desta nas aulas de língua estrangeira.

O segundo macro-objetivo que trazíamos também pode ser particularizado. Assim, é nosso ensejo:

- Identificar as mais-valias dos textos literários para a aprendizagem de uma língua estrangeira.
- Sensibilizar os alunos para a riqueza dos textos literários.
- Contribuir para divulgar a literatura em ambiente escolar e extraescolar.
- Motivar para a leitura literária em língua estrangeira em ambiente escolar e extraescolar.
- Ajudar os alunos a compreender o valor didático da literatura.

1.3. Metodologia de investigação

Para poder dar resposta à questão motriz do nosso estudo, definimos como metodologia de trabalho a investigação-ação.

Num contexto socioprofissional em acelerado processo de mutação, o papel do professor ganha uma dinâmica nova que acarreta desafios constantes e, como tal, obriga a um contínuo processo reflexivo-formativo para poder responder a esses mesmos desafios. Neste domínio assumem importância os conceitos de pensamento-reflexivo (Vieira, 2010) e de professor-investigador (Alarcão, 2001).

Conceito introduzido por John Dewey, que o definiu (Dewey, 1933) como o tipo de pensamento que consiste em analisar racionalmente um problema ou situação que causa perplexidade, considerando-o a partir de múltiplas perspetivas com o propósito de alcançar uma conclusão ou solução eficaz, o pensamento reflexivo foi uma postura que ganhou preponderância no contexto do ensino. A prática da reflexão associada à docência desemboca na figura do professor reflexivo: aquele que assume uma postura de permanente análise crítico-reflexiva das suas práticas, assunções e expectativas subjacentes a essas práticas, no quadro amplo do contexto político-social em que se insere. A reflexão emerge como questionamento sistemático e racional de concepções e práticas para promover e aprofundar o conhecimento sobre elas, no sentido de poder intervir e, caso necessário, transformá-las, num contínuo processo de reflexão-ação (C. T. Vieira, 2010).

Quanto ao segundo conceito, embora seja possível identificar formulações anteriores consideradas como embrionárias do mesmo, foi amplamente desenvolvido na década de 60 por Lawrence Stenhouse (Alarcão, 2001). Segundo este autor, cabia aos docentes o papel central na construção e desenvolvimento curriculares; contudo, para isso, deveriam adotar uma atitude crítica e investigativa perante o próprio ensino, deveriam de forma sistemática examinar as suas práticas, transformando as suas aulas em laboratórios e a eles próprios em membros da comunidade científica. Este processo, necessariamente diacrónico, seria promotor de um paulatino aperfeiçoamento, conseguido por meio da reflexão, e proporcionaria uma contínua superação dos erros identificados (Stenhouse, 1987). Assim, ser professor investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001: 25), sendo capaz de se organizar para, perante qualquer problema, se questionar de forma sistemática e

intencional de maneira a conseguir compreender o problema e posteriormente poder solucioná-lo (Alarcão, 2001: 25).

É neste contexto que a investigação-ação assume grande relevância, pois a sua finalidade última é, partindo da reflexão sobre as práticas, produzir conhecimento (Latorre, 2003: 20). Todavia, a tónica coloca-se sobretudo no questionamento das práticas sociais e dos valores que as integram com a finalidade de as explicar (Latorre, 2003). De acordo com Coutinho et alii (2009: 363) pode considerar-se que a investigação-ação tem como objetivos compreender, melhorar e reformular as práticas; fazer uma intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais; e apresentar uma análise detalhada dos efeitos dessa intervenção.

A investigação-ação assume-se como participativa e colaborativa, já que implica todos os participantes no processo; é prática e interventiva, uma vez que não se limita a descrever uma realidade, antes se propõe intervir sobre essa mesma realidade; é cíclica, pois constrói-se como uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que serão depois implementadas e avaliadas, dando início ao ciclo seguinte: reflexão → ação → avaliação → reflexão...; é crítica, na medida em que a comunidade crítica dos participantes não visa apenas melhorar práticas no seu trabalho, mas também atuam como agentes de mudança; por fim, é autoavaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Coutinho et alii, 2009: 362-363).

Sintetizando, a investigação-ação é uma metodologia que contribui de forma decisiva para a melhoria das práticas educativas, pois pela aproximação que se estabelece entre os intervenientes, mediante a partilha e o diálogo, permite compreender de forma mais abrangente e profunda os problemas que se colocam, ao mesmo tempo que a reflexão e a ação consequente ajudam a ultrapassá-los.

2. Apresentação do projeto

Depois de termos exposto o contexto e motivações que estiveram na origem do nosso projeto, bem como os objetivos e as opções em termos de metodologia investigativa, seguimos com a apresentação das atividades que levámos a cabo ao longo deste trabalho.

O nosso projeto de investigação-ação, consequência da dupla questão que lhe está na base, desenvolveu-se em duas linhas: por um lado, debruçámo-nos sobre a presença da literatura nas aulas de ELE e, por outro, identificámos e divulgámos junto da comunidade escolar, como um todo, as suas potencialidades enquanto instrumento didático. Para dar seguimento à primeira linha, partimos da análise de seis manuais do ensino secundário de ELE, editados em Portugal, e de inquéritos a alunos e docentes; como forma de dar prossecução à segunda linha, concebemos uma sequência didática de três aulas, que implementámos na nossa turma de 11.º nível V; e, com o intuito de levar a literatura (e as reflexões sobre a sua importância) para o ensino das línguas estrangeiras, em geral, desta vez fora da escola, organizámos uma tertúlia literária onde foi amplamente debatida esta questão.

Em seguida, faremos uma descrição mais pormenorizada das atividades assim como do contexto da sua implementação.

2.1. Atividades em contexto escolar

2.1.1. Caraterização do macrocontexto

As nossas atividades concebidas e implementadas no decurso do nosso projeto de intervenção decorrem na Escola Secundária Abade Baçal, escola sede do agrupamento homónimo.

A origem desta escola remonta à última década do século XIX, tendo sido fundada por diploma régio como *Escola de Desenho 5 Industrial*, com a finalidade de “ministrar o ensino do desenho com a aplicação à indústria ou indústrias predominantes na localidade” (Decreto de 13 de Junho de 1888). Mais tarde foi convertida em Escola Industrial, sendo batizada em 1919 com o nome de Emídio Navarro, ilustre bragançano que no período final da monarquia fora ministro das Obras Públicas e grande impulsionador do estabelecimento do ensino industrial na cidade. Em pleno Estado Novo, com a promulgação em agosto de 1948 do Estatuto do Ensino Profissional e Comercial, assiste-se a uma reestruturação da oferta educativa e a escola passa a chamar-se Escola Industrial e Comercial de Bragança. Tendo como principal missão o ensino técnico e profissional, atraiu jovens de todo o

distrito e desempenhou um papel preponderante na qualificação de recursos humanos na região, que se traduziu num importante contributo para o seu desenvolvimento. A partir de 1979, com a aprovação da portaria n.º 608/79 de 22 de Novembro, passa a designar-se Escola Secundária da Sé, adotando o seu atual nome, Escola Secundária do Abade de Baçal, em 1992. O edifício atual foi construído em 1964. Se inicialmente este se encontrava afastado do centro do núcleo urbano da cidade, tem hoje uma localização privilegiada numa das zonas mais movimentadas da capital nordestina, tendo granjeado a reputação de centro de formação de qualidade e exigência, motivo de orgulho para todos quantos por ela passam.

No âmbito do Programa Nacional de Requalificação Escolar, da Parque Escolar, a escola sede foi alvo de obras de requalificação que implicaram mudanças estruturais, nas quais se destaca a construção de mais salas de aula, a requalificação da biblioteca, a requalificação da zona oficial e a construção de um Pavilhão Desportivo. Globalmente, a Escola Secundária Abade Baçal apresenta-se à comunidade onde se integra como uma instituição moderna, funcional e plenamente capaz de responder à generalidade dos desafios que o ensino atualmente coloca nas sociedades modernas.

Com a reforma reorganizativa da rede escolar, em 2011, criou-se o Agrupamento de Escolas Abade Baçal, que, além da escola sede, integra também a Escola EB123 Augusto Moreno e a Escola Básica de Izeda, bem como várias escolas do primeiro ciclo e jardins-de-infância localizados, sobretudo, na parte sul do concelho de Bragança.

No que concerne a oferta educativa, no Agrupamento, além do ensino geral que vai desde o ensino pré-escolar ao décimo segundo ano, são ministrados alguns cursos profissionais, EFAS, PIEF e CEF. No ensino secundário são disponibilizados aos alunos os cursos de *Ciências e Tecnologias*; *Ciências Sociais e Humanas*; *Ciências Socioeconómicas*; e *Línguas e Humanidades*. Além destes cursos, que visam eminentemente o prosseguimento de estudos, funcionam ainda dois cursos profissionais que conferem certificação profissional de nível 3: *Técnicos de Multimédia* e *Técnicos de Energias Renováveis*.

Ainda que se tenha verificado uma ligeira quebra, a população escolar situa-se em redor do milhar de alunos, sendo cerca de metade do ensino básico. Neste Agrupamento, a estabilidade é uma das características do corpo docente, sendo os professores do quadro de Agrupamento a grande maioria: dos 120 professores a exercer funções no Agrupamento,

90 estão a ele vinculados. Esta estabilidade constitui um capital valioso para a Escola, pois potencia o grau de identificação, de compromisso e de interação dos professores e da escola com o meio envolvente.

As linhas orientadoras do trabalho desenvolvido no Agrupamento sintetizam-se num macro-objetivo que passa por “garantir a plena formação dos elementos da sua comunidade educativa, especialmente dos seus alunos/adultos, enquanto cidadãos livres, conscientes, depositários e defensores de valores cívicos, pessoalmente realizados e capazes de responder aos desafios do mundo atual: de grande competitividade no mercado de trabalho e onde as novas tecnologias desempenham um papel central” (*Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Abade Baçal 2011-2015*: 25). Para atingir este propósito, foram definidos cinco eixos estratégicos, a que se adscreveram vários objetivos específicos:

1. Ensino-aprendizagem: *Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar.*
 - a. Promover a aquisição e o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo e envolver ativamente os alunos no seu processo de aprendizagem.
 - b. Melhorar os resultados escolares e as expectativas dos alunos.
 - c. Promover, de forma transversal, a competência de comunicação em língua materna e o recurso às tecnologias de informação e comunicação.
 - d. Diminuir o abandono escolar e o absentismo, promovendo a integração de todos os alunos.
 - e. Valorizar o desempenho dos alunos.
 - f. Tornar a prática pedagógica mais eficaz e eficiente.
 - g. Consolidar a certificação e a educação de adultos.
2. Cidadania: *Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania.*
 - a. Melhorar e promover a consciência cívica dos alunos, através da valorização da participação, da cooperação, da solidariedade, da responsabilização e do respeito pelo trabalho.

- b. Incrementar iniciativas no sentido de garantir a todos os elementos da comunidade educativa informação e prática ao nível dos estilos de vida saudável.
 - c. Divulgar/atuar no sentido da prevenção de comportamentos de risco.
- 3. Relação escola, família e comunidade: *Otimizar os mecanismos de funcionamento da Escola, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa.*
 - a. Aumentar a participação de todos na vida do Agrupamento, efetivando e agilizando processos.
 - b. Dinamizar a comunicação e a cooperação nas diferentes estruturas.
 - c. Divulgar os trabalhos/atividades desenvolvidos, no sentido de projetar a imagem do Agrupamento, quer ao nível interno, quer ao nível externo.
 - d. Promover a cooperação com entidades externas.
- 4. Espaços físicos e equipamentos: *Melhorar o ambiente e o espaço escolar.*
 - a. Garantir/reforçar a segurança do Agrupamento.
 - b. Prevenir situações de risco.
 - c. Preparar a comunidade educativa para situações de emergência, através de campanhas específicas para o efeito.
- 5. Meio envolvente: *Interação com o meio económico, social e cultural envolvente.*
 - a. Dinamização de exposições, mostras e outras atividades que divulguem o trabalho desenvolvido na Escola, quer na vertente académica, quer ao nível das atividades complementares escolares;
 - b. Estabelecimento de protocolos/parcerias com instituições e empresas da área de implantação do Agrupamento, a fim de garantir estágios e outras formas de cooperação;
 - c. Abertura e disponibilização as instalações do Agrupamento à comunidade, no sentido de garantir que ela possa ter um papel central no meio geográfico onde se integra.

2.1.2. Caracterização do contexto-turma

O grupo onde desenvolvemos as atividades de PES era constituído por alunos, nove rapazes e treze raparigas, provenientes de três turmas do 11.º ano. Este facto conferia características específicas ao grupo que, por vezes, tendiam a dificultar o trabalho, nomeadamente no que concerne à concertação de datas para provas de avaliação e à realização de trabalhos extra-aula. Ainda assim, de uma forma geral, era um grupo empenhado nas atividades, globalmente cumpridor e que demonstravam interesse na aprendizagem do idioma espanhol, não obstante algumas lacunas que evidenciavam, sobretudo a nível da competência da produção, quer oral, quer escrita. Em termos de aproveitamento, com exceção de um elemento, todos os discentes tiveram classificação superior a 10 valores, sendo a classificação mais elevada 18 valores. Apesar de globalmente satisfatório, o comportamento de alguns discentes mereceu alguns reparos, pois demonstraram uma certa tendência para se distraírem.

Em termos etários, as idades dos alunos variam entre os 16 e os 18 anos. Proveniente de famílias cujo nível socioeconómico as situa na classe média, a maioria dos alunos vivia na cidade, pelo que não tinham necessidade de fazer grandes deslocações para chegar à escola. No grupo não havia nenhum discente portador de Necessidade Educativas Especiais. No que concerne à língua materna, todos têm o Português, havendo, no entanto, duas alunas que fizeram grande parte da sua escolarização em Espanha, o que, neste contexto, se revelou um aspeto positivo. Relativamente às perspetivas de futuro, quase todos os elementos que compõem o grupo manifestaram desejo de prosseguir estudos no ensino superior.

2.1.3. Descrição das atividades

Como já antecipámos, o projeto de intervenção que preparámos para desenvolver em contexto escolar, com a turma que acabámos de apresentar, compreendia várias atividades e foi implementado em três blocos letivos de 90 minutos (anexo 4). A primeira aula, numa perspetiva de pré-leitura, tinha como objetivos centrais despertar o interesse pela leitura das obras que tínhamos selecionado para o projeto, motivando os alunos para a sua leitura, e pesquisar informações que facilitassem a compreensão dos textos, nomeadamente mediante o esclarecimento de alguns conceitos de índole mais teórica. Para

poder mais facilmente atingir estes objetivos, realizou-se uma pesquisa na internet sobre as obras selecionadas, a qual decorreu na biblioteca. No início, como *captatio benevolentiae*, foi feita uma apresentação dos objetivos e inquiriu-se os alunos sobre as suas representações acerca da literatura. Em seguida deu-se início à pesquisa. Como forma de promover a atenção, e para que os alunos pudessem fixar melhor os conteúdos, foi-lhes pedido que num texto manuscrito, de até 200 palavras, resumissem a informação recolhida.

A segunda aula, que já decorreu na sala de aula, foi pensada para responder a três objetivos principais: em primeiro lugar, antecipar o argumento em função de uma sequência de imagens; em segundo, comparar textos literários originais com as respetivas adaptações; e, por último, perceber o valor didático dos textos literários. Em termos de atividades planificadas, começámos por ler excertos do prólogo e do primeiro tratado do *Lazarillo de Tormes* para introduzir a obra. Seguiu-se com uma atividade de ordenação de imagens, com o intuito de que os discentes antecipassem o argumento que deveriam escrever para, posteriormente, ser confrontado com o original. No segundo momento da aula realizaram-se atividades de leitura e interpretação de excertos do tratado terceiro da obra em análise. Inicialmente, estas atividades tiveram por base o texto original, mas, depois, continuámos com uma versão adaptada do mesmo texto; assim, os discentes tiveram a oportunidade de cotejar os dois textos e perceber as diferenças entre eles. Estas atividades permitiram, além do desenvolvimento das diferentes vertentes da competência comunicativa, pôr em relevo as múltiplas potencialidades didáticas dos textos em termos linguísticos e histórico-culturais.

A última aula da sequência didática preparada no contexto do nosso projeto de intervenção foi pensada tendo por base três objetivos centrais: identificar as diferenças entre os textos literários e os não literários; perceber qual a tipologia textual de maior aceitação e mais motivadora para os alunos; e, na linha da aula anterior, identificar as potencialidades didáticas dos textos. Nesta aula, como os textos a analisar recuperavam uma temática já trabalhada em aula (Guerra Civil e franquismo), começou-se por recordar alguns dos conceitos fundamentais a ela associados. Em seguida, projetou-se o *trailer* de *El Lápiz del Carpintero* e fez-se o reconto do argumento do filme, já conhecido dos alunos, para que estes melhor contextualizassem os excertos a trabalhar na aula. Depois desta atividade preparatória, leu-se e analisou-se o excerto retirado da obra de Manuel Rivas, bem como um excerto retirado de um relatório sobre as prisões espanholas no tempo do

franquismo. Tendo analisado os dois textos numa dupla perspetiva (conteúdo e questões linguístico-gramaticais), pediu-se aos discentes que escrevessem um texto breve no qual, expondo a sua opinião, os comparassem sob cinco aspetos: facilidade de compreensão; interesse despertado; quantidade/qualidade de informação; motivação para a leitura; interesse didático. Para finalizar a aula, foi pedido aos alunos que, em jeito de avaliação, expusessem a sua opinião sobre a leitura literária e as atividades que havíamos realizado.

2.2. Atividades extraescolares: sessões de divulgação

Para conseguirmos perceber a forma como a leitura literária é percebida em ambiente extraescolar, organizámos na aldeia de Santulhão, concelho de Vimioso, uma tertúlia literária (anexo 5). A sessão decorreu no edifício da Junta de Freguesia, no dia 24 de maio de 2014. A iniciativa foi divulgada por diferentes meios e, em linha com a expectativa inicial, contou com a participação de catorze interessados pela literatura. Aquando da apresentação e análise dos dados recolhidos por meio do inquérito a que responderam, será gizado um breve perfil biográfico dos participantes na tertúlia.

A organização da tertúlia, em consonância com a estrutura global do nosso projeto, procurou dar resposta a quatro objetivos principais. Em primeiro lugar, perceber os hábitos de leitura em ambiente extraescolar; em segundo, divulgar a literatura em geral e a hispânica em particular; em terceiro, ajudar a perceber a importância didática da literatura; e, por último, descortinar as representações que os intervenientes têm sobre a associação entre literatura e aprendizagem para a vida.

A sessão começou com o preenchimento do inquérito por parte dos participantes. Seguiu-se uma troca de ideias introdutória, na qual foi possível perceber alguns dos pré-conceitos mais difundidos sobre a literatura. Para terminar a primeira parte, foi apresentado um *PowerPoint* onde se abordavam alguns conceitos básicos: os de *literatura*, *texto literário* e *géneros literários*. A sessão continuou com a distribuição de alguns excertos de obras literárias para serem lidos e discutidos em conjunto. Num processo maiêutico, tentou-se orientar os participantes na descoberta dos conhecimentos que era nosso intuito transmitir. À medida que os vários excertos foram lidos e comentados, tentámos destacar os traços mais significativos a nível linguístico, literário e sociocultural. Como forma de

tornar o encontro mais agradável, registou-se um interlúdio musical, tendo sido escolhida a canção¹⁸ pela sua relação com o conteúdo que estava em discussão.

Para finalizar, foi pedido aos participantes que redigissem um pequeno texto reflexivo, constituindo este uma forma de avaliação para o trabalho desenvolvido durante a sessão.

3. Instrumentos de recolha de dados

Tendo apresentado, sumariamente, o projeto que nos propusemos implementar com a descrição das atividades desenvolvidas, expomos, agora, neste terceiro apartado do segundo capítulo, os diversos instrumentos utilizados para proceder à recolha dos dados, fundamentando teoricamente a pertinência da sua utilização e detalhando a maneira como foram elaborados.

Segundo ensinam Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2008), os métodos de recolha de dados utilizáveis como fontes de informação, em investigações desta natureza podem agrupar-se em três grandes categorias: (a) a observação; (b) o inquérito, que pode ser oral – entrevista – ou escrito – questionário; e (c) a análise de documentos. Indo ao encontro deste princípio, no nosso estudo recorreremos a instrumentos de recolha de dados enquadráveis em cada uma destas categorias, pois a sua natureza divergente permitiu-nos obter informações variadas sobre a mesma situação e, conseqüentemente, cotejar essas informações, possibilitando assim uma visão mais abrangente e simultaneamente mais integradora do nosso objeto de estudo.

Assim, como instrumentos de recolha de dados recorreremos à observação direta, à análise documental, aos inquéritos por questionários, e ao grupo focal, tal como tentamos explicar em seguida.

3.1. Observação direta

Enquanto técnica científica de recolha de dados, a observação diferencia-se da observação espontânea pelo seu carácter racional e sistemático, sendo um processo que

¹⁸ Recorremos à composição “A fonte das palavras”, do coletivo Cabeças no Ar.

implica a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou estruturador e dirigido a um objeto com intuito de recolher informações sobre ele (Assunção, 2014: 49). O recurso a esta técnica proporciona ao investigador o contacto com o meio natural, concreto, em que se desenrola o estudo, o que facilitará o acesso aos comportamentos, opiniões e crenças mais autênticos e naturais que, fora deste meio, poderiam ser alterados em função de inibições, do desejo de nivelamento social ou mesmo da intenção de atender às expectativas do investigador (Ribeiro, 2008: 139).

A observação, no contexto de um trabalho de investigação-ação, pode assumir duas vertentes: direta ou indireta. A primeira, a que integramos no nosso estudo, permite ao investigador captar os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem que haja a necessidade de qualquer documento ou testemunho que sirva de mediador (Quivy & Campenhoudt, 2008: 19). Além disto, neste tipo de observação (direta) é necessário referenciar o grau de participação do observador, onde se distingue a observação participante e a observação não participante. De acordo com as palavras de Pardal e Lopes (2011: 72-73), a observação participante “permite, em regra, um nível mais elevado de precisão na informação”, verificando-se maior profundidade e riqueza na compreensão dos factos.

Não obstante as vantagens que acabamos de aduzir, urge apontar alguns aspetos que podem revelar-se, de certa maneira, contraproducentes. Assim, verifica-se um grande centralismo do observador, pois todo o processo depende dele. Com efeito, o processo de observação pode ser influenciado pela sua posição ideológica, pelos seus valores, crenças e perspetivas sobre as questões observadas (Bogdan & Biklen, 1994), ademais, estes aspetos podem ser inadvertidamente transmitidos aos sujeitos observados, podendo desta forma condicionar os seus comportamentos e atitudes, alterando-os. Por fim, o observador, ainda que dotado de treino especializado, tem uma capacidade limitada para abarcar todas as variáveis passíveis de análise (Ribeiro, 2008: 139).

No contexto específico da nossa investigação, a utilização sistemática e consciente desta técnica, cujos dados recolhidos estão plasmados no diário do investigador, permitiu clarificar algumas opiniões expressadas pelos discentes e participantes na tertúlia e, sobretudo, possibilitou contactar *in loco* e *in tempore* com a forma como todos os participantes na investigação reagem às atividades e argumentos apresentados, bem como

as interações estabelecidas entre eles; informações a que, de outra forma, dificilmente o investigador teria acesso.

Justifica-se a inclusão desta técnica de recolha de dados pelas palavras de Latorre que argumenta que a observação participante é especialmente “apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, como es el caso de los docentes investigadores” (Latorre, 2003: 53).

3.2. Análise documental

De acordo com Latorre (2003: 78), a análise documental consiste em examinar documentos escritos, procurando obter informação pertinente e necessária, para responder a objetivos específicos de investigação. No estudo que agora apresentamos, os documentos a analisar assumiram uma natureza dúplice: por um lado, o *corpus* de manuais escolares e, por outro, os textos produzidos pelos intervenientes no projeto.

3.2.1. Revisão de manuais

Como já referimos anteriormente, para podermos perceber de forma mais plena a presença da literatura nas aulas de ELE, incluímos no nosso plano de trabalho a análise de alguns manuais desta disciplina editados em Portugal. Porquê os manuais?

Definidos como “recursos educativos privilegiados” no artigo 41º - 2a da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), os manuais são encarados como um instrumento pedagógico fundamental e central no processo de ensino-aprendizagem (Magalhães, 1999: 285), assumindo-se como o suporte por excelência das práticas letivas e condicionando por isso, entre outros aspetos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão (Pinto, 2003: 174); ao mesmo tempo, refletem os entendimentos dominantes de cada época relativos às modalidades de aprendizagem e ao tipo de saberes e de comportamentos que se deseja promover (Vidigal, 1994: 96). Nas palavras de Rui Vieira de Castro, os manuais escolares são “um repositório dos conteúdos legitimados na escola e para a escola e são, em simultâneo, uma tecnologia para a transmissão daqueles,

integrando aspetos relativos à sequência e ao ritmo da sua transmissão através, por exemplo, das atividades que propõem e dos modos de avaliar as aquisições realizadas” (Castro, 1999: 189-190).

Segundo Choppin (2004: 552-553, citado por Viseu & Morgado, 2011: 993-994), os manuais escolares assumem, atualmente, quatro funções essenciais, que podem variar significativamente de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Convém recordá-las:

a) Função curricular ou programática – o livro escolar deve ser fiel à tradução do programa, constituir-se como suporte de conteúdos educativos e ser depositário dos conhecimentos, técnicas e habilidades que a sociedade considera ser necessário transmitir às novas gerações;

b) Função instrumental – uma vez que propõe exercícios e atividades e tenta pôr em prática metodologias de aprendizagem que, em conjunto, facilitem a memorização de conhecimentos, favoreçam a aquisição de competências (disciplinares ou transversais) e a apropriação de habilidades e estimulem a adoção de métodos de análise e de resolução de problemas;

c) Função ideológica e cultural – a sua função mais antiga, sendo ao longo dos tempos um veículo essencial da língua, da cultura e dos valores das classes dominantes, um meio preponderante na construção de identidade(s) e um instrumento político, já que tem contribuído, de forma mais ou menos explícita, para a aculturação e o endoutrinação das gerações mais jovens;

d) Função documental – função desempenhada sobretudo em ambientes pedagógicos que estimulam a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno, sendo visto como um conjunto de documentos textuais e icónicos, cuja consulta, observação e leitura não dirigidas favorecem o desenvolvimento do seu espírito crítico.

Aos traços e finalidades dos manuais que acabámos de apresentar, urge acrescentar o facto de os manuais continuarem a ser um dos recursos didático-pedagógicos mais utilizados no quotidiano educativo (Viseu & Morgado, 2011: 991)

As palavras que escrevemos a propósito dos manuais parecem-nos justificar a inclusão da análise que nos propomos realizar. Com efeito, frequentemente mediadores entre programas e professores, os manuais, ganhando uma dimensão tendencialmente normativa e normalizadora face aos seus recetores (F. Vieira, Marques, & Moreira, 1999:

527), condicionam o processo de ensino-aprendizagem ao ponto de não considerarmos temerário afirmar que são eles que de forma quase exclusiva regulam a introdução ou não introdução dos textos literários nas aulas de ELE.

Definição do *corpus*: manuais

Tendo em atenção esta realidade, definimos como *corpus* de análise seis manuais do ensino secundário editados em Portugal, sendo três do nível de iniciação e três do nível de continuação. São duas as razões principais que motivaram a nossa seleção: por um lado, restringimos o *corpus* a manuais do secundário porque era este o nível da turma onde implementámos o projeto de intervenção e, além disso, é o nível mais propício para a inclusão de textos literários nas aulas; por outro lado, optámos por integrar no *corpus* apenas manuais editados em Portugal porque, apesar de em algumas escolas continuarem a ser adotados manuais espanhóis, tem-se verificado, pelo menos no meio em que nos inseríamos, uma tendência para optar pelos manuais portugueses.

Na tabela seguinte apresentamos os manuais que integram o *corpus* que analisaremos.

Nível	Ano	Manual
Continuação	10.º	Moreira, L., Meira, S., Ruiz Pérez, F. (2013). <i>Contigo.es 10.º Continuação</i> . Porto: Porto Editora
	10.º	Pacheco, L., Sá, D. (2013). <i>Endirecto.com4 10.º Continuação</i> . Porto: Areal
	11.º	Pacheco, L., Sá, D. (2014). <i>Endirecto.com5 11.º Continuação</i> . Porto: Areal
Iniciação	10.º	Moreira, L., Meira, S., Ruiz Pérez, F. (2013). <i>Contigo.es 10.º Iniciação</i> . Porto: Porto Editora
	10.º	Pacheco, L., Sá, D. (2013). <i>Endirecto.com1 10.º Iniciação</i> . Porto: Areal
	11.º	Pacheco, L., Sá, D. (2014). <i>Endirecto.com2 11.º Iniciação</i> . Porto: Areal

Tabela 1 – Manuais integrados no *corpus* de análise.

Em articulação com os objetivos delineados para o nosso estudo, restringimos a pesquisa a três vertentes: a frequência de textos literários, os autores, e a tipologia textual. Com o primeiro aspeto, almejamos perceber o grau de recorrência às obras literárias, sobretudo como manancial para os textos que assumem a centralidade das várias unidades,

mas também em outros exercícios específicos. Para conseguir uma compreensão mais plena desta questão atender-se-á, ainda, às competências que os textos incluídos nos manuais permitem desenvolver. Relativamente à segunda vertente, é nosso intuito perceber quais os autores que com mais regularidade marcam presença e em que contexto. Paralelamente, procurará compreender-se se há equilíbrio entre o número de autores espanhóis e hispânicos cujas obras são integradas ou aludidas nos manuais. Por último, é nosso ensejo, com a terceira vertente, perceber qual é a tipologia textual mais recorrente nos manuais e a que género de exercícios tendencialmente é associada.

3.2.2. Textos produzidos pelos intervenientes

O segundo conjunto de documentos que serão objeto de análise exploratória para obtenção de dados são os textos produzidos pelos intervenientes no contexto das intervenções. Assumindo uma tríplice forma, estes textos são de natureza pessoal e foram redigidos a pedido do investigador, os dois primeiros, e pelo próprio.

De acordo com a finalidade deste estudo, os textos produzidos, quer pelos alunos, quer pelos participantes na tertúlia, “revestem-se de grande proficuidade quando no cerne da investigação estão as aprendizagens por si realizadas” (Assunção, 2014: 53).

3.2.2.1. Textos produzidos pelos alunos de ELE

Como já antecipámos na apresentação do projeto, no contexto da terceira sessão de intervenção foi pedido aos discentes que redigissem um comentário breve onde comparassem os dois textos trabalhados na aula em questão, um de natureza literária e um não literário. Com este pedido pretendíamos fazer uma avaliação do grau de assimilação por parte dos alunos dos argumentos pró e contra a utilização de textos de índole literária nas aulas de línguas estrangeiras, mais concretamente de espanhol, quando confrontados com textos não literários. Particularizando os objetivos, almejava-se que os discentes, relativamente ao par dicotómico textos literários versus textos não literários, comentassem aspetos relacionados com a facilidade de compreensão, o interesse despertado, a questão da qualidade e da quantidade de informação transmitida, qual dos textos se revelava mais

motivador e potenciador da leitura e, por fim, qual dos dois consideravam mais rico do ponto de vista didático.

Este trabalho, além de aferir as opiniões dos alunos e obter o retorno em relação às atividades desenvolvidas, visava ser mais um momento de reflexão e, sobretudo, de consolidação das ideias e argumentos que pautaram a discussão ao longo das intervenções.

3.2.2.2. Textos produzidos pelos participantes na tertúlia

À semelhança do que expusemos no ponto anterior, também os textos produzidos pelos participantes na tertúlia tinham como principal escopo que estes, no final do encontro, redigissem um texto breve onde expressassem a sua opinião, numa perspetiva avaliativa, sobre as atividades levadas a cabo na sessão. Desta forma poderíamos obter o *feedback* das propostas de trabalho implementadas. Ainda que não tenhamos dado qualquer tipo de pista ou tópicos sobre os aspetos que poderiam ou deveriam abordar nos textos produzidos, esperávamos perceber se a intervenção tinha, de algum modo, contribuído para alterar as conceções dos participantes relativamente à leitura literária; compreender se as suas representações sobre a relação entre literatura e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras se tinham alterado relativamente aos dados plasmados no inquérito; e constatar qual o grau de reconhecimento das potencialidades didáticas da literatura e em que domínios ou a que competências associavam essas potencialidades.

De modo similar ao texto produzido pelos discentes, com o pedido para escrever este texto reflexivo almejávamos contribuir para a organização e preservação dos argumentos que foram sendo discutidos e que atestam a grande importância da inclusão de textos literário no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, sendo mais abrangente, a importância da literatura como fonte de conhecimentos para a vida.

3.2.2.3. Diários do investigador

Em terceiro lugar, entre os textos produzidos pelos intervenientes no projeto de intervenção surgem os diários do investigador. Estes textos, eminentemente reflexivo-descritivos, foram redigidos pelo responsável pela investigação, à razão de um por sessão

de intervenção. Assim, do total das quatro sessões, três dizem respeito ao trabalho intraescola com os discentes de ELE, e a quarta refere-se à sessão que teve lugar com os adultos em ambiente extraescolar.

A elaboração destas reflexões descritivas está intimamente ligada à observação direta que o investigador foi realizando ao longo das várias intervenções. Latorre, que considera os diários uma técnica muito útil e cada vez mais popular entre professores/observadores, define-a como “relatos escritos que recogen reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y continuada” (Latorre, 2003: 79). Segundo Máximo-Esteves (2008 citado por Assunção, 2014: 51), os diários podem incluir, concomitantemente, sequências descritivas, em que se dá conta do ocorrido com exatidão e detalhe, e sequências interpretativas, em que o observador deixa emergir a sua opinião, sentimento, crenças e interpretações.

De acordo com estes princípios, os registos diários por nós compostos pretendiam constituir-se como uma ferramenta que permitisse registar, por um lado, a forma como as sessões decorreram e, por outro, a fixação das reações dos alunos às propostas de atividade, informações mediatizadas pela perspetiva subjetiva do observador participante. Consequentemente, o confronto dos dados procedentes destes registos diários permitirá gizar de forma mais abrangente a avaliação das atividades, além de que permite o confronto das perspetivas do discente e do docente sobre as mesmas atividades. Estes diários permitem ainda conhecer, embora de uma forma contaminada pela tríplice dimensão assumida pelo investigador (investigador, observador e professor), a maneira como o docente perspetiva a inclusão dos textos literários nas suas aulas. Para que esta última dimensão fosse mais completa, um dos pontos presente em todas as entradas do diário são as dificuldades sentidas, dificuldades essas que talvez possam ser extensíveis a todos os docentes que se proponham introduzir, de forma continuada e consciente, os textos literários na sala de aula.

3.3. Inquéritos por questionário

Definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999: 128), o inquérito por questionário é atualmente uma das técnicas de recolha de dados mais utilizadas no âmbito da investigação sociológica (Pardal & Lopes, 2011: 73-74).

Funcionando como elo de ligação entre os objetivos do investigador e a amostra selecionada, os inquéritos por questionário permitem recolher uma grande quantidade de dados de forma rápida e simples. Por forma a ser mais eficaz, esta técnica deverá ser constituída por questões que atendam aos objetivos investigativos e que conduzam a respostas claras e inequívocas (Gómez, 2006, citado por Jerónimo, 2010: 238).

As vantagens e desvantagens de dita técnica, apresentadas por diversos autores em sucessivas publicações (Pardal & Correia, 1995; Gil, 1999; Fortin, 2003; Ribeiro, 2008), podem resumir-se, no que diz respeito às primeiras, na garantia de uniformidade; na garantia de anonimato; na possibilidade de os inquiridos terem tempo para pensar as suas respostas; e na facilidade de tratamento dos dados recolhidos. Entre as desvantagens, destacam-se a impossibilidade de efetuar o controlo das condições em que os questionários são preenchidos, concretamente no caso dos questionários aplicados à distância; a inviabilidade de comprovar as respostas ou esclarecê-las; a difícil codificação das respostas a questões abertas; e a margem de respostas que são influenciadas “pelo desejo de nivelamento social” (Ribeiro, 2008: 138).

Descrito já sucintamente o que se entende por inquérito por questionário, e resumidas também as suas vantagens e desvantagens, justificamos agora a sua inclusão no nosso estudo e a forma como foram construídos. Tendo como referência os objetivos investigativos delineados, optámos por realizar um inquérito inicial, prévio às intervenções, como forma de fazermos um diagnóstico e melhor preparamos as atividades. Em consequência, estas seriam mais profícuas e atenderiam de forma mais rigorosa às expectativas e opiniões dominantes entre os participantes.

Responderam ao inquérito os alunos da turma onde implementámos o nosso projeto de intervenção, os participantes na tertúlia e os docentes de línguas estrangeiras do Agrupamento onde desenvolvemos o nosso trabalho. O inquérito aos docentes destinava-se a recolher dados que ajudassem a responder, sobretudo, à questão da presença da literatura no ensino das línguas estrangeiras, ao mesmo tempo que serviriam de complemento aos inquéritos dos alunos.

No momento de elaborar os inquéritos, e levados da argumentação de Almeida & Freire (2003: 122), tivemos em consideração a informação que pretendíamos reunir, os objetivos do estudo, o enquadramento teórico e o universo de informantes a que se destinavam, o que implicou ajustamentos em termos de linguagem e de formulação de algumas perguntas.

Em linha com a informação que pretendíamos obter, decidimos incluir nos inquéritos apenas questões fechadas. Na definição de Ghiglione e Matalon (2005), uma questão fechada é aquela que conduz a uma uniformização das respostas, na medida em que solicita ao inquirido que escolha a sua opção dentro das constantes numa lista pré-estabelecida. Este tipo de questões condiciona a liberdade do inquirido; contudo, são mais fáceis de responder (o que garante um maior número de respostas) e, posteriormente, facilita a análise dos dados, pois, ao colocar todos os respondentes perante a mesma lista de respostas possíveis, permite a sua imediata comparabilidade e tratamento estatístico (Hill & Hill, 2003, citado por Jerónimo, 2010:240).

No momento de elaborar os questionários, de acordo com o postulado por António Gil (1999), procurámos que as questões fossem formuladas de maneira clara, concreta e precisa, sem ambiguidades que pusessem em causa a sua interpretação; que fossem neutras, não sugerindo respostas; e que integrassem apenas uma ideia de cada vez. Procurámos, ainda, que a ordem das perguntas fosse coerente (Chaer, Diniz, & Ribeiro, 2011. p. 262).

Uma vez que foram aplicados inquéritos a três grupos distintos, com objetivos particulares, foi necessário fazer alguns ajustes nas questões. Não obstante este facto, os três inquéritos são constituídos, *grosso modo*, pelos mesmos blocos temáticos. Assim, as questões agrupadas no primeiro bloco temático – *identificação* – tinham como objetivo conhecer os dados pessoais dos inquiridos; o segundo – *opiniões perante a leitura* – foi concebido para podermos conhecer a forma como os informantes concebem a leitura; as questões incluídas no terceiro bloco temático, a que demos o nome de *hábitos de leitura*, visavam, sobretudo, perceber as motivações e os hábitos de leitura, verificar o género de livros preferidos, compreender os motivos que levam a escolher um livro e, por último, conhecer o comportamento perante a leitura; o quarto bloco de questões – *hábitos de leitura em língua estrangeira* – destinava-se a perceber se os inquiridos possuem hábitos de leitura em línguas estrangeiras e em que línguas leem; para finalizar, as questões

compreendidas no quinto bloco temático – *representações sobre o valor didático da literatura no ensino-aprendizagem de línguas* – tinham como escopo descortinar as representações sobre a utilização da literatura nas aulas de língua e perceber as representações sobre o seu valor didático.

Para terminar, referimos que, como propuseram Ghiglione e Matalon (2005), submetemos as três versões do inquérito a um pré-teste, a fim de garantir que respondia aos objetivos que havíamos fixado e que era perceptível por parte dos inquiridos, ao mesmo tempo que eram avaliadas as reações destes.

3.4. Grupo focal

No nosso estudo, como forma de complementar alguns dados e permitir confrontar diretamente os alunos com as suas respostas aos questionários e com as posições e opiniões evidenciadas ao longo das três sessões da intervenção em contexto de sala de aula, recorreremos ao método do grupo focal (*focus group*).

Nas palavras de Gary Anderson, “a focus group is a carefully planned and moderated informal discussion (...) its purpose is to address a specific topic (...) to elicit a wide range of opinions, attitudes, feelings or perceptions from a group of individuals (...) The product of a focus group is a unique form of qualitative information which brings understanding about how people react to an experience or product” (Anderson, 1996: 200). Esta definição engloba os vários traços que caracterizam esta técnica de recolha de dados: conversação em grupo com um determinado propósito; permite conhecer a opinião dos participantes, o que sabem e as novas perspetivas que surgem a partir da discussão; facilita, em interação, o confronto das diversas opiniões; e possibilita a compreensão e avaliação das reações dos participantes. A forma como se estrutura ajuda a compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos, as suas práticas quotidianas, a sua postura perante factos, comportamentos e atitudes, constituindo-se o grupo focal como uma importante técnica para o conhecimento das representações e simbologias prevalentes no trato de uma determinada questão por pessoas que partilham traços em comum (Gatti, 2005, citado por Matias, 2014: 71)

Há estudos que sintetizam em quatro dimensões as vantagens do *focus group*: “a) baixos custos; b) rapidez na recolha de dados; c) flexibilidade do formato; e d) possibilidade de conciliação com outras modalidades de investigação.” No reverso da medalha, apontam como desvantagens a possibilidade de contaminação dos dados por influência do moderador/investigador ou mesmo pelo próprio grupo (Galego & Gomes, 2005: 183-184).

Centrando-nos especificamente na forma como reificamos o grupo focal, o nosso propósito, ao adotar esta técnica, prendia-se com dois objetivos centrais: por um lado, confrontar os discentes com as suas respostas aos inquéritos iniciais para que as pudessem justificar; por outro, pedir aos discentes uma avaliação das atividades e, simultaneamente, avaliar o grau de sucesso das intervenções junto dos alunos, percebendo até que ponto se registou evolução nas representações de literatura e na forma como encaram a literatura enquanto instrumento didático nas aulas de línguas. Assim, definimos como objetivos específicos:

1. Perceber as representações dos alunos sobre a relação entre leitura de textos literários e aprendizagem de línguas.
2. Entender em que medida os alunos encaram os textos literários como ferramenta didática que contribui para a melhoria do seu conhecimento sociolinguístico e sociocultural.
3. Perceber se as intervenções alteraram a perspectiva dos alunos relativamente à utilização dos textos literários nas aulas de língua estrangeira.
4. Compreender que vantagens e desvantagens os discentes atribuem a cada tipologia textual (texto literário / texto não literário).
5. Conhecer as opiniões dos alunos relativamente à dicotomia texto original/texto adaptado.
6. Compreender de que forma os discentes reconhecem nos textos literários um contributo para a sua valorização formativa e pessoal.

Para poder atingir estes objetivos, tivemos o cuidado de (na linha do determinado por Galego & Gomes 2005: 181) formular questões abertas que facilitassem e potenciassem o desenvolvimento das ideias. Além disso, na linha do que nos diz Miguel Jerónimo, procurámos que a nossa postura, enquanto moderador, contribuísse para

“facilitar a interação dos participantes e a troca de experiências, incentivando à participação de todos os elementos sem sobreposição de uns em detrimento de outros” (Jerónimo, 2010: 264). Paralelamente, diligenciámos no sentido de evitar os julgamentos mútuos, inibidores de uma exposição franca das opiniões de cada um.

Para terminar este apartado, importa referir que participaram no grupo focal seis alunos, verificando-se uma repartição equitativa no que respeita ao sexo. No momento de seleccionar os alunos participantes tivemos em consideração as opiniões e a forma como participaram nas três sessões da intervenção para que este grupo fosse, o mais possível, representativo das opiniões do conjunto da turma.

4. Metodologia de análise dos dados

4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é, segundo Julien (2008, citado por Jerónimo, 2010: 273), um processo intelectual de categorização qualitativa de informação textual em unidades com entidade semelhante, ou categorias conceptuais de modo a identificar padrões consistentes e relações entre variáveis ou temas. É, pois, um método comum de análise aplicável a uma ampla variedade de material textual, onde se incluem transcrições de entrevistas, observações registadas, narrativas, discursos; mas que também pode ser aplicável a desenhos, fotografias e vídeos.

De acordo com o postulado por Laurence Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos diversificados, sendo a inferência, método hermenêutico proposto, o ponto de contacto entre estes instrumentos (Bardin, 2004: 37). Segundo esta perspetiva, a análise de conteúdo balanceia assim entre dois polos opostos: por um lado o rigor da objetividade e, por outro, a riqueza da subjetividade.

Sendo a análise de conteúdo um conjunto de ferramentas técnicas adaptável a qualquer comunicação, diz-nos a mesma autora que tudo aquilo que é dito ou que é passado a escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo, devendo o investigador recorrer a procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das

mensagens, para assim poder inferir conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

Em suma, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise, no âmbito da análise documental, que fornece métodos objetivos e rigorosos para a investigação de significados, nomeadamente, no âmbito social (Jerónimo, 2010: 272).

O procedimento central da análise de conteúdo é a definição de um conjunto de categorias, pois são elas que constituem o elemento de ligação entre os objetivos e os resultados da investigação, havendo a destacar três etapas metodológicas (Bardin, 2004): a) a pré-análise, na qual se procede à organização do material recolhido, formulando hipóteses e objetivos; b) a exploração do material que se traduz, sobretudo, em operações de categorização e codificação; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, através do qual os dados brutos se transformam em significativos, em que se tenta desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifesto. Já o tratamento dos dados pode ser tendencialmente quantitativo ou qualitativo, sendo atualmente sublinhada como vantajosa a combinação dos dois métodos (Assunção, 2014: 57). Integrando no nosso discurso as palavras de Amado, dizemos que “é possível manter a análise de conteúdo na charneira entre o quantitativo e o qualitativo, podendo assegurar-se um equilíbrio entre as duas tendências ou caindo para um dos lados, consoante os objetivos da investigação” (Amado, 2000: 59).

No presente estudo, na linha das citadas palavras de Amado, recorreremos aos dois métodos. Os inquéritos serão objeto de uma análise eminentemente quantitativa, acrescida de interpretações e inferências do sentido das respostas. Por seu turno, os textos produzidos pelos intervenientes e o grupo focal serão considerados numa vertente eminentemente qualitativa, sendo para tal definido um sistema de categorias.

4.2. Sistema de categorias

As categorias são rúbricas ou classes que reúnem um conjunto de unidades de registo significativas, constituídas por um tema-chave que indica o significado central de um conceito. O sistema de categorias pode ser criado antecipadamente ou ir sendo construído ao longo do trabalho, emergindo, neste caso, o sistema de categorias do próprio

corpus documental (Jerónimo, 2010: 275). Por norma, recorre-se à definição antecipada das categorias quando o escopo é a verificação de uma hipótese.

As categorias devem respeitar alguns princípios: ser exaustivas; excluir-se mutuamente; ser homogéneas nos critérios de classificação; ser pertinentes em relação ao material e aos objetivos da investigação; e ser objetivas (Amado, 2000).

No nosso estudo, dada a sua natureza e objetivos, optámos por definir o sistema de categorias *a posteriori*, emergindo estas da leitura e análise dos dados, mas sempre com os pressupostos do enquadramento teórico em mente. Devido a este facto e pela natureza distintiva de cada instrumento de recolha de dados empregado, foram criados quatro sistemas de categorias que, apesar da especificidade de cada um, têm alguns elementos comuns que poderão ser analisados comparativamente.

Os sistemas de categorias, que balizam a exploração do material reunido, serão expostos no capítulo seguinte, aquando da apresentação e análise dos dados advindos dos diferentes instrumentos de recolha.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“La literatura sitúa a los alumnos frente a temas complejos y a usos del lenguaje nuevos e inesperados.”

Gillian Lazar (1993: 15)

Todo o trabalho desenvolvido até este momento – definição e estabelecimento do quadro teórico, determinação dos procedimentos metodológicos e construção dos instrumentos de recolha de dados – só assume verdadeira pertinência neste momento, ou seja, na apresentação e análise dos dados obtidos, que serão agora referidos neste capítulo.

Antes de entrarmos diretamente na apresentação e análise dos dados, urge referir que usaremos uma metodologia mista, *id est*, faremos uma análise quantitativa, sobretudo na apresentação dos dados provenientes dos inquéritos, e outra qualitativa, na análise dos dados obtidos através dos textos produzidos pelos intervenientes no projeto de intervenção e do grupo focal.

Para uma maior clareza expositiva, iniciaremos pela apresentação e análise dos dados provenientes da análise dos manuais que constituem o nosso *corpus*; mostraremos os dados obtidos com recurso aos inquéritos, para seguir com os textos produzidos pelos intervenientes e finalizar com os resultados da análise feita aos dados provenientes do grupo focal.

1. Presença da literatura nos manuais portugueses de ELE

Tal como já adiantámos no capítulo anterior, para melhor nos ajudar a perceber a presença da literatura nas aulas de ELE, definimos como *corpus* para análise seis manuais do ensino secundário editados em Portugal.

A nossa atenção centrar-se-á em três dimensões: a frequência de textos literários, os autores, e a tipologia textual (anexo 6). Como explicámos no capítulo anterior, estas dimensões são as que consideramos mais ilustrativas e as que melhor nos permitem alcançar o objetivo que formulámos: perceber a presença da literatura nos manuais de ELE. Os dados recolhidos permitem-nos enunciar algumas conclusões sobre a inclusão, os géneros e a proveniência dos textos.

1.2. Frequência

Relativamente ao primeiro aspeto consideramos pertinente fazer, desde já, uma ressalva. Na análise dos manuais que efetuámos, procurámos identificar de forma

exaustiva todas as marcas da presença da literatura, fosse mediante a integração de textos e excertos, fosse através das referências a obras e a autores, tal como plasmado na tabela em anexo. Contudo, neste momento, e porque é o dado que pode ser lido de forma mais objetiva e permite fazer o cotejo percentual de frequência, focaremos a nossa atenção, sobretudo, no texto central de cada unidade, por forma a melhor perceber o número de textos literários que são integrados nos manuais.

Como é facilmente observável pela tabela que seguidamente apresentamos (tabela 1), nos seis manuais que constituem o nosso *corpus* de análise há um claro predomínio de textos de natureza não literária, sobretudo nos manuais do 10.º ano. É de realçar que não se registam diferenças significativas entre as duas editoras (Porto Editora e Areal). Já nos manuais do 11.º ano verifica-se algum equilíbrio, sendo de destacar o manual de 11.º do nível de iniciação, no qual há uma distribuição equitativa entre textos literários e textos não literários. A estes dados urge acrescentar que três dos manuais observados, a saber *Contigo.es 10.º Continuação*, *Contigo.es 10.º Iniciação* e *Endirecto.com4 10.º Continuação*, na linha do proposto pelos programas, integram já no final uma adenda de leituras recomendadas, sendo estas de natureza literária.

Nível	Manual	Nº de unidades	Texto literário	Texto não literário
Continuação	<i>Contigo.es 10.º Continuação</i> , Porto Editora	9	1	8
	<i>Endirecto.com4 10.º Continuação</i> , Areal	10	1	9
	<i>Endirecto.com5 11.º Continuação</i> , Areal	9	4	5
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º Iniciação</i> , Porto Editora	8	3	5
	<i>Endirecto.com1 10.º Iniciação</i> , Areal	11	2	9
	<i>Endirecto.com2 11.º Iniciação</i> , Areal	10	5	5

Tabela 2 – Frequência de textos literários

Tendo como escopo de análise a forma como os textos são trabalhados, em cada unidade, e as competências que visam desenvolver, numa leitura globalizante, podemos concluir que não se registam diferenças significativas entre os textos literários e os não

literários. Desta forma, independentemente da tipologia textual, o modo de explorar os textos, bem como a natureza dos exercícios a partir deles propostos, são similares. Nesta linha, nos manuais analisados, além de aspetos relacionados com a competência da compreensão leitora, que é a primordial, verifica-se uma tendência para trabalhar com significativa regularidade traços ligados à competência linguística, nomeadamente no que se refere a elementos léxico-semânticos e sintático-gramaticais, sobretudo os primeiros. Paralelamente, os textos servem também como pontos de partida para o desenvolvimento de competências ligadas ao domínio da expressão, seja oral, seja escrita. Sem querer incorrer em contradição com o anteriormente referido, a análise dos dados permite-nos intuir, contudo, que, tendencialmente, quando o texto a analisar é de natureza literária, a forma como é explorado é mais rica e mais diversificada a natureza dos exercícios propostos, sendo como tal, mais apelativo pedagogicamente.

Ainda a propósito da inclusão de textos literários ou referências à literatura nos manuais analisados, é jussiva uma referência a outras presenças além dos textos centrais das diversas unidades. Com efeito, ainda que em termos globais a sua frequência seja reduzida, não é negligenciável. Referimo-nos a uma grande variedade de exercícios e complementos de natureza eminentemente cultural que se destinam a desenvolver as várias dimensões da competência comunicativa. Assim, em primeiro lugar, deparamo-nos com repetidas alusões aos autores e às obras maiores da literatura espanhola e hispânica como elementos importantes para os conhecimentos socioculturais associados à aprendizagem da língua meta. Da mesma forma, nas unidades cujo tema são as personalidades hispânicas, os autores literários são reiteradamente referenciados, com destaque para o colombiano Gabriel García Márquez. Em segundo lugar, os textos literários servem de mote para a prática da expressão, seja na sua vertente escrita, seja oral, mediante comentário dos próprios textos ou de imagens a eles vinculados. Em terceiro lugar, com especial relevância para os textos poéticos, a literatura é, por vezes, empregada nos exercícios destinados à prática da compreensão oral. Em quarto lugar, no *corpus* analisado, ainda que não muito frequentes, encontramos exercícios que tendo como base excertos de obras literárias se destinam a trabalhar a competência linguística, na sua dimensão gramatical, como seja, por exemplo, a conjugação verbal. Por último, também pouco frequentes, mas não menos merecedores de referência, são os exercícios destinados à ampliação léxico-semântica.

1.3. Autores

Um aspeto que nos parece importante para melhor perceber a presença dos textos literários nos manuais de ELE é a identificação dos seus autores e a sua origem, isto é, a sua nacionalidade. Para uma maior clareza expositiva e, assim, melhor percebermos esta questão, faremos uma apresentação segmentada dos dados: em primeiro, os autores dos textos centrais de cada unidade; em segundo, aqueles cujos textos estão integrados em outros exercícios; em seguida, os autores simplesmente referidos, com ou sem textos, nos complementos culturais presentes no final das várias unidades e, por último, os autores cujas obras figuram como leituras recomendadas.

No relativo aos primeiros, como é observável pela tabela 2, de uma forma geral os textos presentes nos diversos manuais são de autoria diversa, verificando-se, apenas no manual do nível de iniciação do 11.º ano, a presença de dois textos extraídos da obra do chileno Luis Sepúlveda, ainda que o primeiro seja retirado do romance *Un viejo que leía novelas de amor*, e o segundo de *Historia de una gaivota y el gato que le enseñó a volar*. Já no caso dos dois excertos da autoria de Eduardo Mendoza, há que referir que são incluídos em manuais diferentes, embora extraídos da mesma obra, *La ciudad de los prodígios*.

Nível	Manual	Autor	Nacionalidade
Continuação	<i>Contigo.es 10.º</i> Continuação, Porto Editora	María Menéndez-Ponte	espanhol
	<i>Endirecto.com4 10.º</i> Continuação, Areal	Carmen Gómez Ojea	espanhola
	<i>Endirecto.com5 11.º</i> Continuação, Areal	Isaac Rosa	espanhol
		Gabriel García Márquez	colombiano
		Richard Bach	norte-americano
		Isabel Allende	chilena
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º Iniciação,</i> Porto Editora	José Ramón Ayllón	espanhol
		Eduardo Mendoza	espanhol
		Diego Pérez	espanhol
	<i>Endirecto.com1 10.º</i> Iniciação, Areal	Enrique Páes	espanhol
		A. Zamora Vicente	espanhol
	<i>Endirecto.com2 11.º</i> Iniciação, Areal	Federico Moccia	italiano
		Martin Casariego	espanhol
		Luis Sepúlveda	chileno
		Eduardo Mendoza	espanhol
		Luis Sepúlveda	chileno

Tabela 3 – Autores dos textos centrais das unidades

No que concerne à nacionalidade dos autores, como ilustra a tabela supra, verifica-se uma propensão clara para a seleção de escritores espanhóis. Com efeito, dos catorze autores cujos textos foram incluídos nos manuais, nove são peninsulares, contra os três provenientes da América do Sul: dois chilenos e um colombiano. Ainda no que se refere à questão das nacionalidades, de realçar a presença de dois autores que não escrevem em espanhol mas cuja obra foi traduzida para a língua de Cervantes: o norte-americano Richard Bach e o italiano Federico Moccia.

Como proposto anteriormente, em segundo lugar, consideraremos os autores cujos textos figuram em outros exercícios. A tabela seguinte (tabela 4) enumera os autores que figuram no nosso *corpus*, neste contexto.

Nível	Manual	Autor	Nacionalidade
Continuação	<i>Contigo.es 10.º</i> Continuação, Porto Editora	Álvaro de Campos	português
		Gloria Fuertes	espanhol
	<i>Endirecto.com4 10.º</i> Continuação, Areal	Joaquín Sabina	espanhol
		Joaquín Sabina	espanhol
		Juan Luis Guerra	dominicano
	<i>Endirecto.com5 11.º</i> Continuação, Areal	Victor Jara	chileno
		Carlos Nuñez	espanhol
		Jorge Luis Borges	argentino
		León Gieco	argentino
		Miguel de Cervantes	espanhol
		Joan Manuel Serrat	espanhol
		Luis Sepúlveda	chileno
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º Iniciação</i> , Porto Editora	Miguel de Cervantes	espanhol
		Jordi Sierra i Fabra	espanhol
		Ana María Moix	espanhola
	<i>Endirecto.com1 10.º</i> Iniciação, Areal	Miguel de Cervantes	espanhol
		Miguel de Cervantes	espanhol
		Jacob Grimm y Wilhelm Grimm	alemães
		Joaquín Sabina	espanhol
	<i>Endirecto.com2 11.º</i> Iniciação, Areal	Miguel de Cervantes	espanhol
		Amancio Prada	espanhol
		Vinicius de Moraes	brasileiro
		León Gieco	argentino
		Joaquín Sabina	espanhol
		Isabel Allende	chilena
		Julián Montesinos	espanhol
		Joan Manuel Serrat	espanhol
		Gabriel García Márquez	colombiano
		Arturo Pérez Reverte	espanhol
		Júlio Cortázer	argentino
		Carlos Ruiz Zafón	espanhol
		Isabel Allende	chilena
		Pablo Neruda	chileno

Tabela 4 – Autores de textos incluídos em outros exercícios

Da leitura da tabela, a primeira observação é o número de autores incluídos nos manuais: vinte e três, sendo que cinco deles figuram mais do que uma vez. Neste

particular, urge destacar a preponderância atribuída a Miguel de Cervantes, pelas cinco vezes que é incluído. Embora a maioria das vezes não sejam incluídos excertos da sua obra, as referências que são feitas ao autor de *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* estão presentes, sobretudo, nos questionários iniciais de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola, facto que demonstra bem a sua importância no panorama cultural da língua que nos ocupa. Ainda a propósito de Cervantes, a tabela permite-nos intuir que há uma maior tendência para incluir alusões a este escritor nos manuais de nível de Iniciação, o que contribui para atestar também a sua posição cimeira e incontornável nas letras e cultura espanholas.

A tabela mostra-nos, paralelamente, a presença de muitos autores com produção poética, cujos textos figuram, principalmente, nos exercícios destinados a desenvolver a competência da compreensão oral, como é o caso de Joaquín Sabina ou Gloria Fuertes, entre outros. O cantautor espanhol é, inclusive, o segundo autor com maior número de presenças (quatro no total), sendo que, porém, dois manuais recorrem à mesma composição musical, “Con las manos en la masa”. Facto similar ocorre com o argentino León Gieco, cuja composição “Sólo le pido a Dios” figura também em dois dos manuais.

Por fim, a propósito das nacionalidades dos autores elencados, na linha do observado anteriormente, também aqui se verifica uma discreta preponderância dos autores peninsulares, ainda que não sejam a maioria. Com efeito, dos vinte e três autores integrados, onze são espanhóis, aos que se seguem quatro chilenos e três argentinos. De referir ainda a presença de um autor brasileiro (Vinicius de Moraes), e dois alemães (Irmãos Grimm) com textos traduzidos. Por fim, destacar a inclusão do poema “Todas as cartas de amor são ridículas”, do heterónimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos na sua língua original, num exercício de tradução.

Em terceiro lugar, enumeramos, na tabela seguinte (tabela 5), os autores que, ou são simplesmente referenciados nos complementos culturais integrados no final das unidades, ou já utilizados através de excertos, nesses mesmos complementos.

Nível	Manual	Autor	Nacionalidade
Continuação	<i>Contigo.es 10.º</i> Continuação, Porto Editora	Miguel Hernandez	espanhol
		Gabriela Mistral	chilena
		Pablo Neruda	chileno
		Laura Gallego	espanhola
	<i>Endirecto.com4 10.º</i> Continuação, Areal	Miguel de Cervantes	espanhol
		Isabel Allende	chilena
	<i>Endirecto.com5 11.º</i> Continuação, Areal	Miguel de Cervantes	espanhol
		Federico García Lorca	espanhol
		Ana María Matute	espanhola
		Gabriel García Márquez	colombiano
		José Echegaray	espanhol
		Jacinto Benavente	espanhol
		Gabriela Mistral	chilena
		Juan Ramón Jiménez	espanhol
		Miguel Ángel Asturias	guatemalteco
		Pablo Neruda	chileno
		Vicente Aleixandre	espanhol
		Gabriel Garíca Márquez	colombiano
		Camilo José Cela	espanhol
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º Iniciação</i> , Porto Editora	Miguel de Cervantes	espanhol
	<i>Endirecto.com1 10.º</i> Iniciação, Areal		
	<i>Endirecto.com2 11.º</i> Iniciação, Areal	Miguel de Cervantes	espanhol

Tabela 5 – Autores referenciados nos complementos culturais

Da observação da tabela percebe-se, por um lado, uma clara diferença entre os manuais do nível de Iniciação e dos de nível de Continuação. Com efeito, dos três manuais de Iniciação analisados, apenas dois fazem alusão a autores e/ou obras literárias neste contexto, sendo que o fazem ao autor maior da literatura espanhola: Miguel de Cervantes. Por outro lado, entre os manuais de nível de Continuação, regista-se um mais elevado número de autores referenciados. Este facto não se nos afigura estranho pois, neste nível, os discentes têm já um maior contacto com a cultura em língua espanhola. Neste propósito, é de destacar que dos dezassete autores que são aludidos no conjunto dos três manuais,

onze o sejam no manual de 11.º ano. Consideramos, também, digno de realce a presença significativa de mais autores hispânicos, ainda que o número de escritores provenientes de Espanha continue sendo maioritário – dez espanhóis, três chilenos, um colombiano, um mexicano, um peruano e um guatemalteco.

Por fim, o cotejo destes dados com os referentes aos autores dos textos centrais das unidades e aos autores dos textos integrados noutra tipo de exercícios permite-nos concluir que, por parte dos manuais, parece haver uma preocupação em incluir nos complementos culturais os escritores que são, unanimemente, reconhecidos como os maiores das letras em língua espanhola, em particular aqueles que foram agraciados com o Prémio Nobel da Literatura (curiosamente estão incluídos os onze ganhadores, desde José Echegaray até Mario Vargas Llosa).

Não queríamos terminar o ponto destinado a perceber quais os autores que mais figuram nos manuais que analisámos sem trazer à colação as leituras recomendadas que figuram no final de três dos manuais (tabela 6). Uma primeira observação é o facto de a proposta de leitura do manual *Contigo.es 10.º Iniciação* incidir sobre um conto escrito pelas suas autoras, aspeto que o afasta do enquadramento que temos dado à nossa linha argumentativa, pois temos tido em consideração apenas os textos provenientes de obras de autores socialmente reconhecidos como autores literários. Entre os manuais de 10.º ano do nível de Continuação regista-se uma metodologia diferente. Com efeito, em *Endirecto.com4 10.º Continuação*, como atividade de pré-leitura motivacional são apresentados uns breves textos sobre as obras e os autores, bem como alguns excertos das mesmas como forma de despertar o interesse dos alunos para a leitura de uma dessas obras e posterior apresentação da mesma aos colegas. Já no manual da Porto Editora, *Contigo.es 10.º Continuação*, são apresentadas propostas de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura da obra de Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*.

As leituras propostas, estando em consonância com o programa da disciplina, revelam a importância que os responsáveis pelos manuais atribuem, sobretudo, à obra de García Márquez.

Um ponto a destacar das leituras recomendadas é a sugestão de uma obra teatral, intitulada *Tres Sombreros de Copa*, pois é a única inclusão de um texto pertencente ao género dramático nos manuais integrados no nosso *corpus*.

Nível	Manual	Obra	Autor	Nacionalidade
Continuação	<i>Contigo.es 10.º</i> Continuação, Porto Editora	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Gabriel García Márquez	colombiano
	<i>Endirecto.com4 10.º</i> Continuação, Areal	<i>Shola y los Jabalíes</i>	Bernardo Atxaga	espanhol
		<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Gabriel García Márquez	colombiano
		<i>Caperucita en Manhattan</i>	Carmen Martín Gaité	espanhola
		<i>Eva Luna</i>	Isabel Allende	chilena
		<i>Tres Sombreros de Copa</i>	Miguel Mihura	espanhol
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º</i> Iniciação, Porto Editora	<i>La curva</i>	Autores do manual	

Tabela 6 – Leituras recomendadas

1.4. Tipologia textual

Por fim, a terceira dimensão que orientou a análise, levada a cabo com os manuais que constituíam o nosso *corpus* de estudo, foi a tipologia textual, ou seja o género a que pertencem os textos ou excertos literários que são integrados, seja como texto central das unidades, seja noutro tipo de exercícios. Assim, partindo dos dados plasmados na tabela seguinte, a primeira observação a destacar é a ausência de textos pertencentes ao género dramático, apesar das suas potencialidades para trabalhar a expressividade e a interação entre falantes. Com esta observação não queremos asserir que nos manuais analisados não existem textos que simulam diálogos representativos de situações que ilustram atos de fala quotidianos; contudo, por norma, são produzidos especificamente para responder aos objetivos pedagógicos concretos do contexto programático em que se inserem.

Reduzido a dois modos literários o manancial de textos incluídos nos manuais analisados, verifica-se um maior pendor para a inclusão de textos do género narrativo, talvez por serem tendencialmente de mais fácil compreensão e por, antecipando alguns dos dados referentes aos inquéritos que mais tarde mostraremos, serem mais do agrado dos

discentes. Dentro dos textos pertencentes ao modo narrativo regista-se uma clara predominância do género romance, podendo pontualmente alguns desses textos serem adscritos a determinados subgéneros, como sejam o romance juvenil e infantil. De referir, ainda, a presença de alguns contos tradicionais.

Género literário								
		Lírico	Narrativo					
			Romance	Romance juvenil	Romance infantil	Conto	Humorístico	Diário
Continuação	<i>Contigo.es 10.º</i> <i>Continuação</i> , Porto Editora	3		1				
	<i>Endirecto.com4</i> <i>10.º Continuação</i> , Areal	3		1		2		
	<i>Endirecto.com5</i> <i>11.º Continuação</i> , Areal	4	6			1		
Iniciação	<i>Contigo.es 10.º</i> <i>Iniciação</i> , Porto Editora		2	1	2		1	
	<i>Endirecto.com1</i> <i>10.º Iniciação</i> , Areal	1	3			1		1
	<i>Endirecto.com2</i> <i>11.º Iniciação</i> , Areal	5	8					

Tabela 7 – Géneros literários

Relativamente à distribuição dos textos dos diferentes modos literários pelo tipo de exercícios em que são integrados, verifica-se, por um lado, uma propensão para seleccionar excertos de obras narrativas para incluir como o texto central das diferentes unidades e, por vezes, em exercícios destinados a trabalhar os conteúdos gramaticais, nomeadamente com o preenchimento de espaços com a conjugação verbal. Por outro lado, como já tínhamos antecipado no ponto 1.1. deste capítulo, os textos do modo lírico marcam presença em exercícios destinados, principalmente, ao desenvolvimento da competência da compreensão oral.

Para terminar a apresentação dos dados relativos à análise dos manuais, referir que a quase totalidade dos textos narrativos são sujeitos a adaptações no momento de ser

integrados nos manuais, processo que não se regista nos textos poéticos. A análise detalhada do tipo de adaptações a que são sujeitos os textos já ultrapassa os nossos objetivos, ainda assim podemos mencionar que estas resultam sobretudo da supressão de excertos e simplificação lexical, por forma a facilitar a compreensão dos mesmos pelos discentes.

Em jeito de síntese, a análise dos seis manuais que constituíram o nosso *corpus* permitiu-nos verificar que, apesar de estar presente, a literatura parece ser matéria secundária como fonte da que “bebem” os manuais¹⁹. Não obstante este facto, o modo como é incorporada permite que se afirme como base para o desenvolvimento integrado de todas as vertentes da competência comunicativa, sendo que aparece, maioritariamente associada à prática da compreensão leitora, da compreensão oral e da competência sociocultural, em linha com as sugestões dos programas da disciplina e demais documentos reguladores que dissecámos no enquadramento teórico.

O número de autores presente é relativamente elevado, parecendo haver um maior interesse (até certo ponto lógico, dada a proximidade geográfica, histórica e cultural dos dois países ibéricos) em seleccionar autores espanhóis em detrimento dos hispânicos. Entre os autores que mais vezes são incluídos, destacam-se Miguel de Cervantes, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, Luis Sepúlveda e o cantautor Joaquín Sabina.

Quanto à tipologia textual, é perceptível uma tendência para privilegiar a inclusão de textos pertencentes ao modo narrativo, estando as obras dramáticas quase excluídas dos manuais, como já foi dito.

Por fim, apesar de sair dos limites que definimos para o nosso trabalho, consideramos pertinente reconhecer que nos manuais de ELE de editoras espanholas utilizados em algumas escolas portuguesas²⁰ os textos literários são tendencialmente mais abundantes, apesar de a forma como são integrados e explorados, na essência, não ser diferente; na verdade, são identificáveis bastantes semelhanças, que passam pelo predomínio de textos narrativos, integrados principalmente com o propósito de trabalhar a compreensão leitora; pela associação da poesia, sobretudo, a exercícios de compreensão

¹⁹ Convém, neste contexto, apontar algumas das outras fontes a que recorrem os autores dos manuais, como a internet (a maioria) e as publicações periódicas, como jornais e revistas.

²⁰ Apontamos como exemplo o manual *Prisma: Método de Español para Extranjeros, Nivel Intermedio B1+B2*, da editora Edinumen.

auditiva; a literatura muitas vezes remetida para os complementos culturais, em clara associação com a competência cultural (Martín Peris, 2000).

2. Inquéritos por questionário

No decurso do nosso projeto de investigação realizámos três inquéritos, um a alunos de Espanhol Língua Estrangeira, um a docentes de Língua Estrangeira e o terceiro a adultos em ambiente extraescolar (anexo 3).

Os objetivos destes inquéritos eram, sobretudo, perceber os hábitos regulares de leitura; identificar as motivações para a leitura; identificar a tipologia de leituras preferidas; perceber se os inquiridos possuem hábitos de leitura em línguas estrangeiras; conhecer a relação que os alunos estabelecem entre literatura e aprendizagem de línguas; e identificar as representações sobre a utilização da literatura nas aulas de língua estrangeira. Estes objetivos gerais que orientaram a construção dos três inquéritos foram sendo apropriados a cada caso concreto. Com exceção do inquérito dirigido aos docentes de LE, os inquéritos dirigidos aos alunos e em ambiente extraescolar precederam intervenções destinadas a trabalhar os textos literários no contexto do ensino-aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

2.1. Inquérito aos alunos de ELE

Começamos pelo inquérito realizado aos alunos de Espanhol Língua Estrangeira, realizado no dia 5 de maio numa turma do 11.º ano da Escola Secundária Abade de Baçal de Bragança. As questões foram organizadas em cinco blocos temáticos, pelo que partiremos desses blocos para a apresentação e análise dos resultados.

As primeiras três questões, integrantes do primeiro bloco temático, destinavam-se a aferir alguns dados que permitissem fazer a identificação dos alunos. Nesta senda, responderam 15 alunos, 6 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, sendo a média de idades de 16, 7 anos.

O bloco temático B, *opiniões dos alunos perante a leitura*, tinha como objetivo descortinar a forma como os alunos encaram a leitura e era constituído por três perguntas:

a primeira, “Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?”, era uma questão em que os alunos podiam selecionar várias opções de resposta. Dos resultados que o gráfico seguinte (gráfico 1) ilustra, verifica-se uma especial incidência em atividades lúdicas que não implicam um esforço ativo dos discentes – “vendo televisão” e “ouvindo música” –, ou na interação com os pares – “conversando com os amigos”. A leitura, ainda que seja uma atividade contemplada por alguns alunos, em termos globais, afigura-se como secundária na ocupação dos tempos livres.

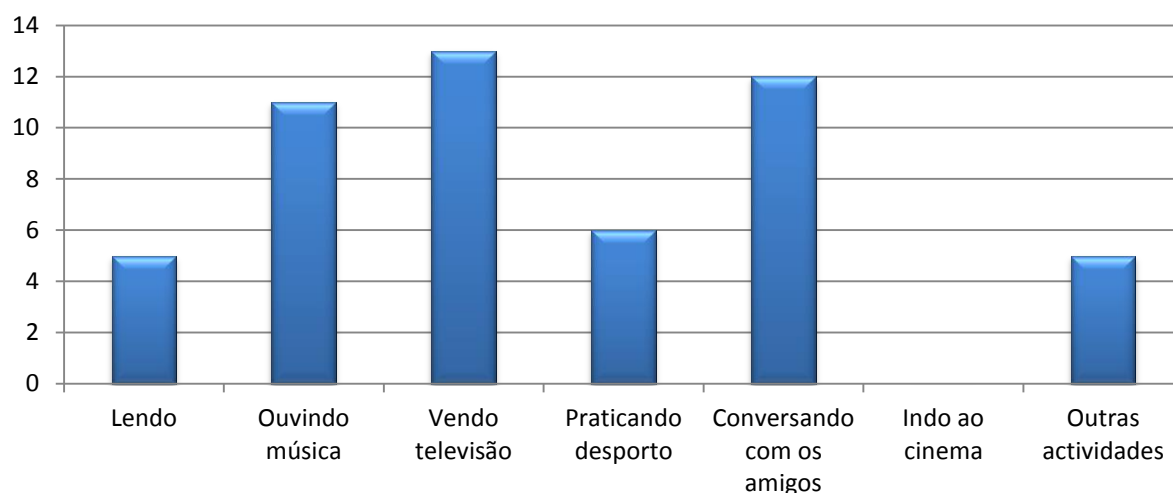


Gráfico 1 – Ocupação dos tempos livres dos alunos.

A questão seguinte, mais centrada na leitura, incidia no gosto pela leitura. Relativamente a este aspeto, a quase maioria (47%) dos alunos respondeu “Gosto”, por seu lado 20% respondeu “Gosto muito” e, facto que se nos afigura como sendo de certa forma preocupante, 33%, ou seja, 5 alunos afirmaram não gostar de ler; resposta que deixava antever alguma resistência ao trabalho posterior que nos propúnhamos realizar. O gráfico 2 seguidamente apresentado mostra de forma mais clara a distribuição das respostas dos discentes.

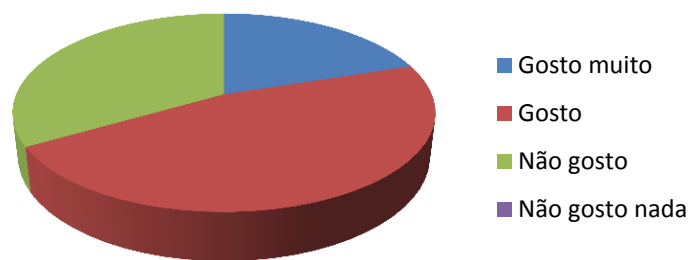


Gráfico 2 – Gosto dos alunos pela leitura.

Na terceira pergunta deste bloco temático pedia-se que os alunos, partindo de um conjunto de possibilidades de resposta, seleccionassem a que melhor apresentasse a sua opinião sobre o que é para eles ler. A distribuição das respostas é representada pelo gráfico número 3.

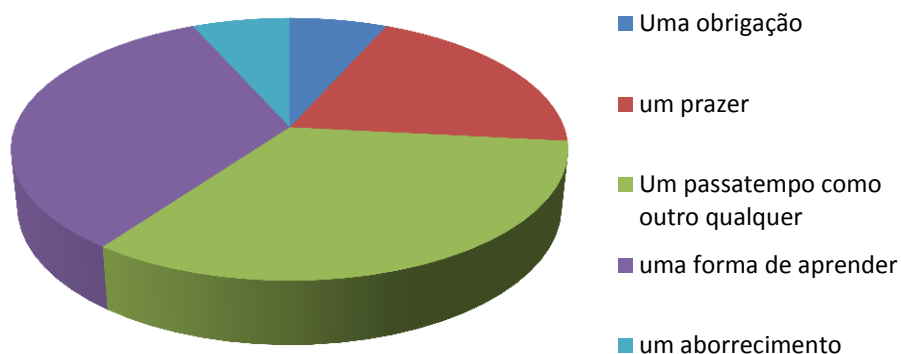


Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre a leitura.

Como é perceptível, quase metade dos alunos (7) não atribui especial importância à leitura, na medida em que 5 consideram-na “um passatempo como outro qualquer”, 1 “uma obrigação” e 1, resposta menos expectável, “um aborrecimento”. No campo oposto, 5 alunos atribuem uma dimensão didáctica à leitura, na medida em que consideram que é “uma forma de aprender” e 3 consideram que a leitura é “um prazer”. Estes resultados, conjugados com os anteriormente apresentados, demonstram que um número significativo de discentes sente alguma resistência perante a leitura, sendo esta encarada como atividade que não tem um interesse especial, pouco motivadora e associada a uma obrigação.

Neste inquérito, o terceiro bloco temático – *hábitos de leitura* – tinha como objetivos centrais perceber se os discentes possuem hábitos regulares de leitura, identificar

as suas motivações para a leitura e a tipologia de leituras que preferem e conhecer os comportamentos dos alunos perante a leitura.

A primeira questão estava dirigida para que os discentes quantificassem o tempo que dedicam à leitura de livros por semana. As respostas denotam uma tendência significativa que parece pôr em relevo o pouco tempo que os jovens dedicam à leitura (gráfico 4). Efetivamente, dos 15 discentes que responderam a este inquérito, mais de metade (9) dedicam menos de duas horas por semana à leitura de livros, sendo que destes 9, 5 dedicam menos de 30 minutos. Neste ponto é ainda significativo o número de alunos que não sabe o tempo que dedica à leitura de livros (4).

Na sequência desta questão, inquiriu-se se consideravam o tempo dedicado à leitura suficiente ou insuficiente. A distribuição das respostas vem, uma vez mais, confirmar a tendência para a desvalorização da leitura (gráfico 5). Ainda que a maioria (8) considere o tempo que dedica à leitura insuficiente, 7 consideram que é suficiente. No nosso entender, pode afigurar-se problemático o facto de alguns dos discentes que afirmaram dedicar menos de 30 minutos à leitura de livros por semana, considerarem que esse tempo é suficiente.

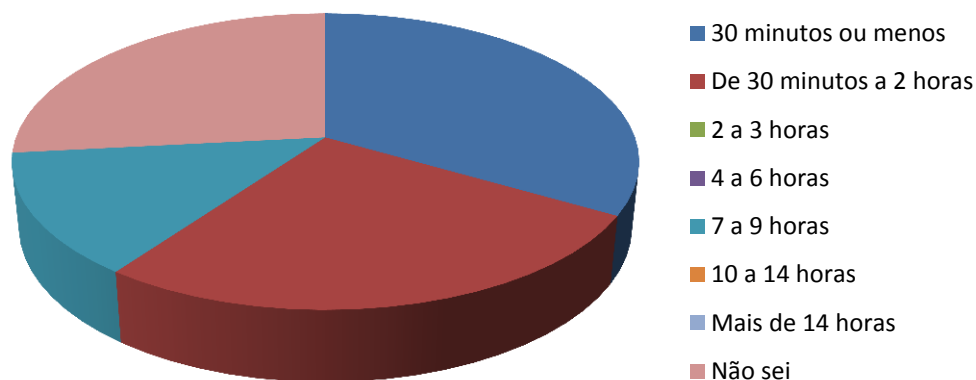


Gráfico 4 – Tempo despendido pelos alunos na leitura de livros.

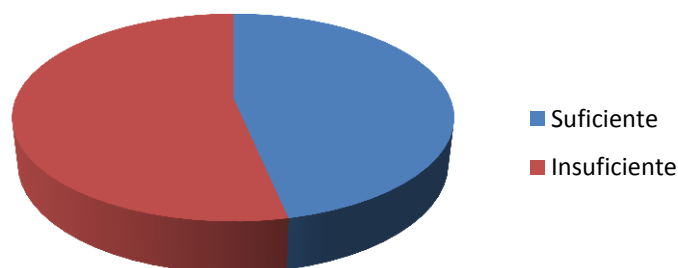


Gráfico 5 – Opinião dos alunos relativa ao tempo que dedicam à leitura de livros.

Depois de considerar o tempo dedicado à leitura, quisemos também saber como esse tempo se distribui; nesta linha perguntámos “Como são os teus hábitos de leitura?”. As respostas foram díspares, mas parecem indicar para hábitos de leitura irregulares e pouco sistemáticos. Efetivamente, a distribuição no gráfico 6 mostra que apenas 3 alunos leem todos os dias, sendo a possibilidade que recolheu mais respostas “só de vez em quando”, o que demonstra de forma evidente a irregularidade que referíamos. Nesta questão urge salientar o facto de dois alunos responderem que “só leem os resumos” e 2 afirmarem que muitas vezes não terminam a leitura dos livros que começam.



Gráfico 6 – Hábitos de leitura dos alunos.

Tentámos saber quais as barreiras para uma leitura mais frequente. Tendo alguns alunos seleccionado duas opções de resposta, a maioria apontou a falta de tempo, seguindo-se as possibilidades “desinteresse pela leitura” e “lentidão na leitura” (gráfico 7). Desta resposta, parece-nos merecedor de destaque o indicador desses cinco alunos que preferiram a possibilidade “desinteresse pela leitura,” pois aponta para o afastamento entre jovens e leitura, tal como sugerido já na análise dos dados obtidos com outras questões anteriormente apresentadas.

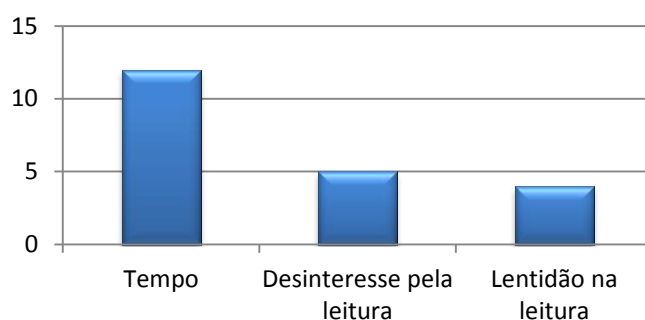


Gráfico 7 – Barreiras para a leitura mais frequente identificadas pelos alunos.

Na tentativa de melhor perceber os hábitos de leitura dos alunos, foi-lhes perguntado o que costumam ler com mais frequência. Eram apresentadas três possibilidades de resposta: “revistas”, “jornais” e “livros não escolares”. Relativamente a esta questão, percebeu-se um certo equilíbrio no número de respostas, dado que parece haver uma maior tendência para os discentes lerem mais frequentemente revistas. Na perspetiva geral, contudo, poderá ser problemático o facto de apenas um terço ter como leituras mais frequentes os livros não escolares (gráfico 8).

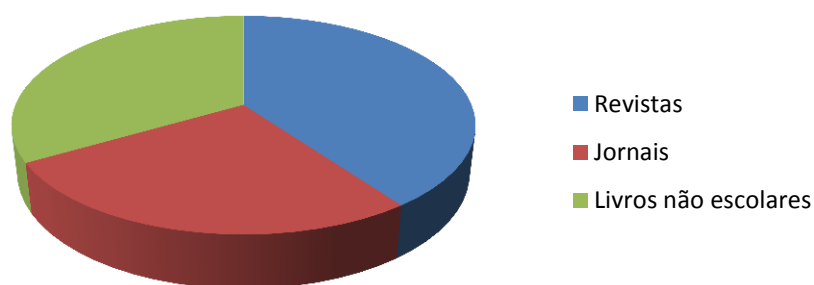


Gráfico 8 – Leituras mais frequentes dos alunos.

A questão seguinte destinava-se a quantificar o número de livros que os alunos leem por ano, sendo as respostas algo surpreendentes, à luz dos dados previamente apresentados. Na verdade, ainda que para a maioria deles os livros não escolares não se

encontrem entre as leituras mais frequentes, um número considerável de alunos indicou ler mais de três livros por ano, havendo 3 que referiram ler mais de dez (gráfico 9).

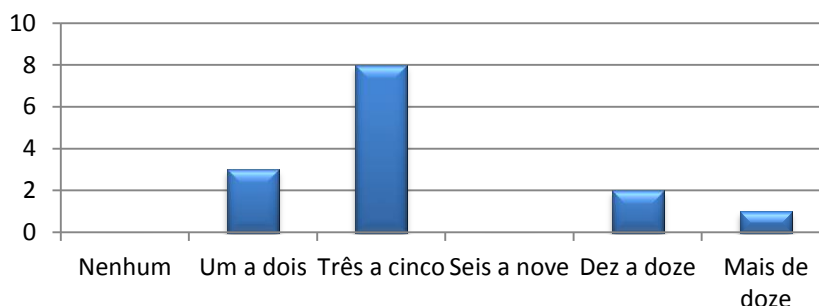


Gráfico 9 – Número de livros não escolares que cada aluno lê por ano.

Analizadas as questões relacionadas com a frequência de leitura, vejamos agora aquelas que se prendem com a motivação e as preferências tipológicas. Na pergunta 13, “como escolhes os livros que lê?”, os alunos podiam escolher várias possibilidades, sendo que a que recolheu mais respostas foi “pelo assunto” (10), seguida de “pelo título” (8) e “pela capa” (5). Nesta questão consideramos merecedor de destaque o facto de a possibilidade “sugestão de um professor” recolher apenas 3 respostas, o que parece evidenciar um papel pouco interventivo dos docentes neste campo das sugestões para a leitura (gráfico 10).

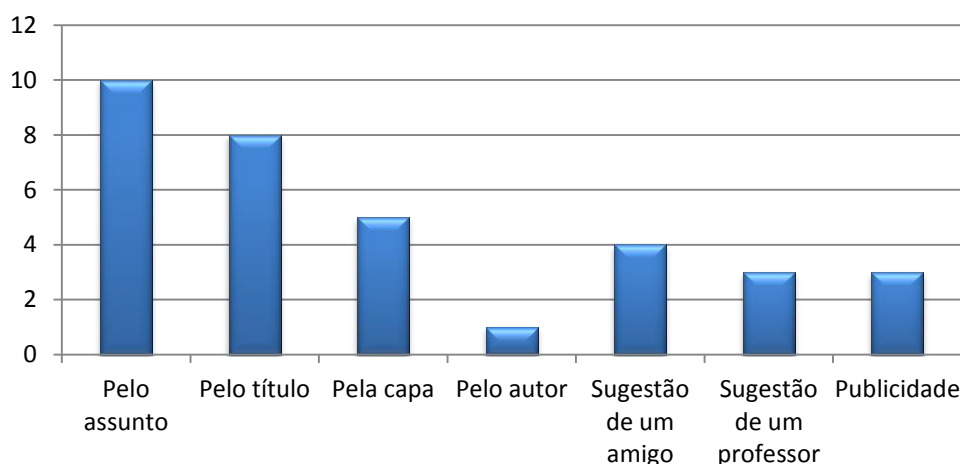


Gráfico 10 – Motivos evocados pelos alunos para a escolha dos livros.

Considerando agora a questão da tipologia de livros preferida, os géneros que recolhem mais preferências são “policiais” (10), “aventura” (9) e “romances” (8); no campo oposto parece-nos importante destacar o facto de “poesia” e “teatro” apenas

recolherem uma resposta cada, o que, considerando a importância que é atribuída nos *curricula* a estes géneros literários, nos levaria a justificar essa resistência que os discentes revelam relativamente a estas clássicas e reconhecidas tipologias textuais.

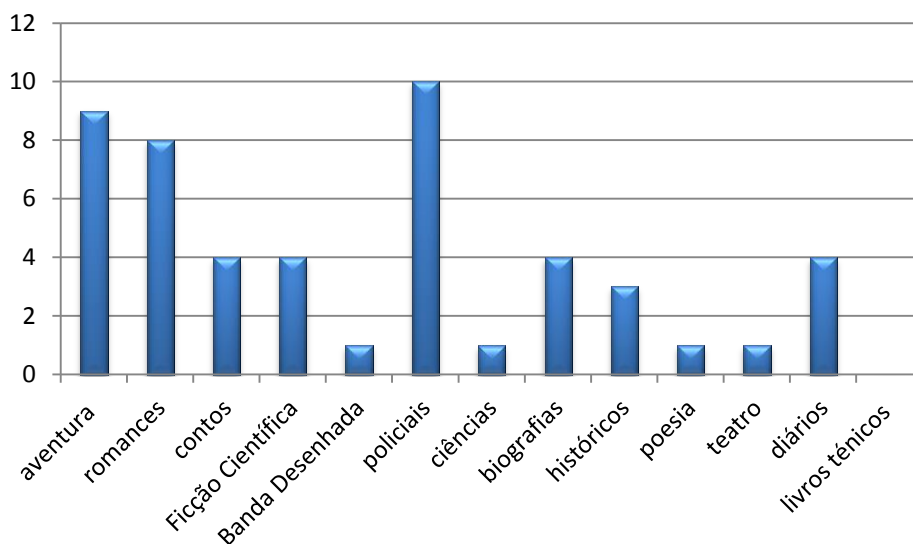


Gráfico 11 – Género de livros preferidos pelos alunos.

Apresentados os dados relativos ao terceiro bloco temático, podemos considerar que os alunos que responderam ao inquérito parecem revelar poucos hábitos de leitura, sendo significativo o facto de dedicarem pouco tempo à leitura. Além disso, pode aferir-se um não negligenciável desinteresse pela leitura.

O quarto bloco temático do inquérito incidia sobre os hábitos de leitura em língua estrangeira e incluía três questões. Na primeira, perguntava-se se os alunos costumavam ler livros em língua estrangeira, ao que a maioria (11) respondeu que não (gráfico 12), estes números poderão relacionar-se com o escasso domínio das línguas estrangeiras. Na segunda, sequência desta, aos que responderam afirmativamente, perguntava-se em que línguas o faziam. A resposta aduziu dados interessantes para este estudo, na medida em que, dos 4 alunos que afirmaram ler livros em língua estrangeira, 3 faziam-no em espanhol, o que, desde logo, demonstrava uma possível receptividade para os textos que nos propúnhamos trabalhar posteriormente. Dado destacável é a presença de apenas duas línguas estrangeiras nas respostas: espanhol e inglês. O gráfico seguinte (13) representa visualmente as respostas a esta questão.

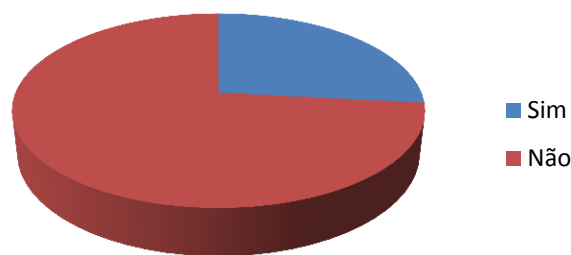


Gráfico 12 – Alunos que leem livros em LE.

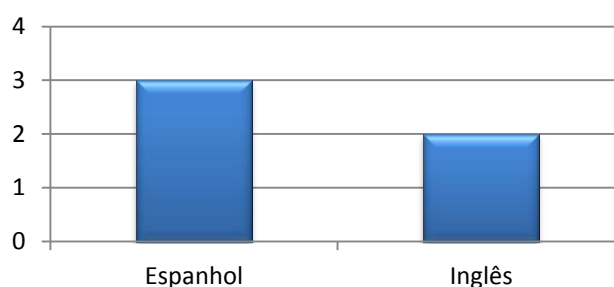


Gráfico 13 – LE lidas pelos alunos.

A última pergunta deste bloco temático tinha como objetivo perceber até que ponto os professores de LE aconselham aos seus discentes a leitura de obras em LE, concretamente na que estão a lecionar. Das respostas podemos inferir que, da parte dos docentes de LE, é feito um trabalho de motivação para leitura de obras em LE, pois 73% dos alunos afirmaram que os seus docentes de LE os aconselham a ler obras em LE (gráfico 14). Neste domínio, e no caso concreto destes alunos, destaca-se o docente de espanhol, já que todos os que responderam afirmativamente à questão, o indicaram como exemplo de docente que aconselha a leitura de obras na língua que está a lecionar. Simultaneamente, 3 discentes apontaram também os docentes de inglês (gráfico 14). Esta distribuição de respostas pode estar relacionada com o facto de estes alunos nunca terem frequentado aulas de francês e de a única LE que frequentaram no secundário ser o espanhol, nível de ensino que é mais propício para este tipo de atividade.

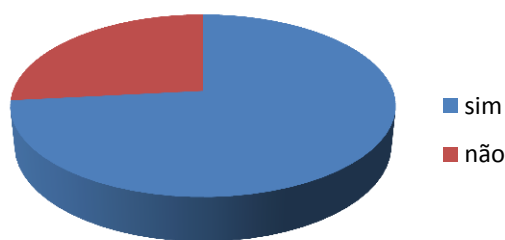


Gráfico 14 – Professores que aconselham a leitura de obras em LE.

Por fim, as questões do último bloco temático foram elaboradas com base em dois objetivos centrais: conhecer a relação que os alunos estabelecem entre literatura e aprendizagem de línguas, um; e identificar as representações dos alunos sobre a utilização da literatura nas aulas de língua estrangeira, outro. As respostas à pergunta vinte e quatro, “Que importância atribuis à leitura literária nas aulas de língua estrangeira?”, demonstraram que por parte dos discentes parece não se atribuir grande importância à utilização de textos de cariz literário nas aulas de LE, uma vez que dois terços apenas lhe atribui “pouca” ou “alguma” importância. Esta situação é bem perceptível pela distribuição das respostas plasmada no gráfico 15.

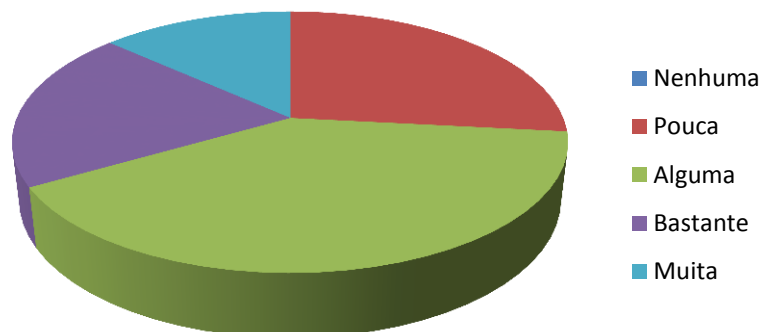


Gráfico 15 – Importância atribuída pelos alunos à utilização de literatura nas aulas de LE.

A segunda questão do bloco temático destinava-se a perceber as representações dos alunos sobre as potencialidades didáticas das obras literárias, na medida em que se perguntava o que poderiam aprender com a leitura de uma obra deste género. O gráfico 16, que representa a distribuição das respostas, permite perceber que há um equilíbrio entre as várias possibilidades de resposta; contudo, da discrepância entre o número total de informantes e o número de vezes que cada opção foi seleccionada, poderemos aferir que os discentes não estão familiarizados com todas as potencialidades didáticas que os textos

literários poderão oferecer, tal como expusemos no enquadramento teórico. Com efeito, apenas três alunos selecionaram todas as possibilidades de resposta.

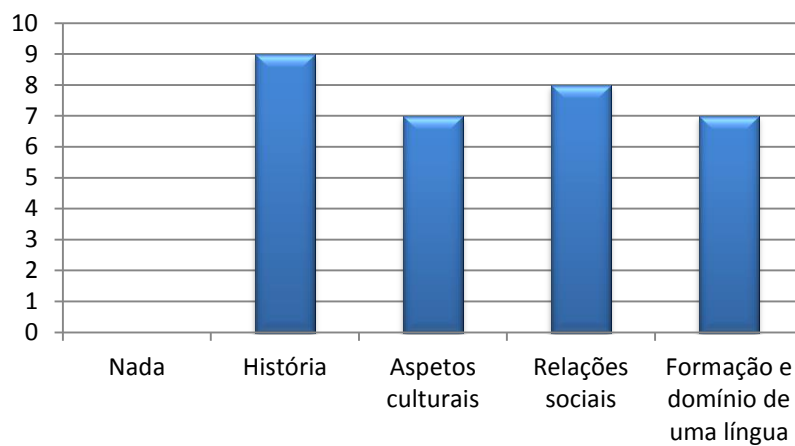


Gráfico 16 – Potencialidades didáticas identificadas pelos alunos.

2.2. Inquérito aos docentes de Língua Estrangeira

Tendo apresentado os dados obtidos com o inquérito realizado aos alunos de ELE, de forma necessariamente sucinta, centramos agora o nosso foco no inquérito dirigido aos docentes de LE. Com a perspectiva de contextualizar o nosso estudo na realidade em que estamos inseridos, neste inquérito considerámos apenas as respostas dadas pelos docentes do Departamento de Línguas Estrangeiras do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal. Assim, o inquérito foi respondido por treze docentes, sendo 4 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Já a média de idades situa-se nos 43,3 anos e têm em média 17,3 anos de experiência docente.

Tal como o inquérito dirigido aos alunos, também este estava organizado por blocos temáticos, sendo o segundo destinado a conhecer a forma como os docentes encaram a atividade da leitura. Com este ensejo, começamos por perguntar como ocupam habitualmente os seus tempos livres, ao que a maioria respondeu “lendo”; o que desde logo reflete uma atitude positiva relativamente a esta atividade. Do conjunto das respostas destacam-se ainda as opções “conversando com os amigos” e “vendo televisão” (gráfico 17).

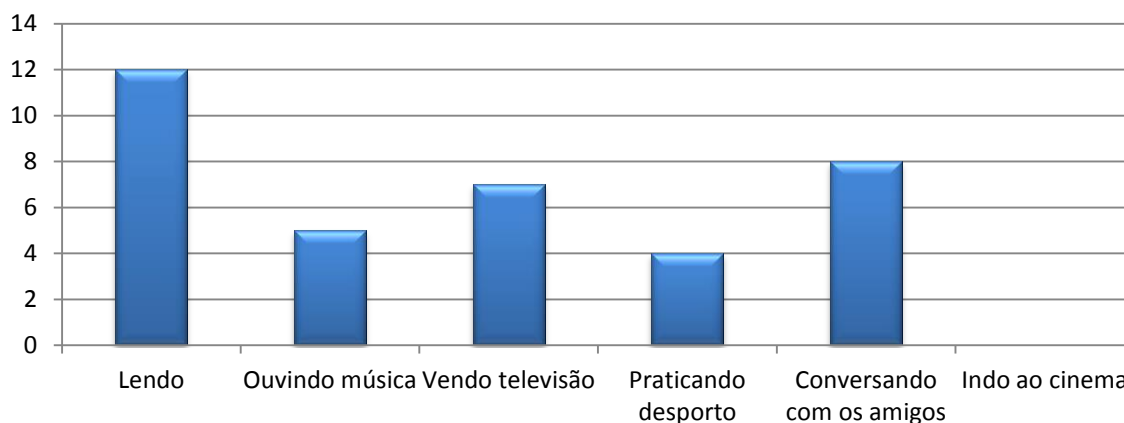


Gráfico 17 – Ocupação dos tempos livres dos docentes.

A forma como esta questão foi respondida antecipava, de certa forma, os resultados da seguinte; com efeito, perante a pergunta “gosta de ler?”, a maioria (8) respondeu um claro “gosto muito”, sendo que os restantes (5) afirmaram, simplesmente, que gostam, tal como representado no gráfico 18.

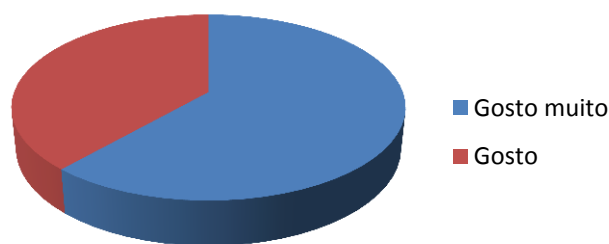


Gráfico 18 – Gosto dos docentes pela leitura.

Na mesma linha, na terceira pergunta deste bloco temático, em que se almejava saber a noção que têm os docentes sobre a leitura, a distribuição das respostas evidencia que, de uma forma geral, os docentes de LE têm uma opinião que podemos considerar positiva relativamente à mesma, na medida em que todos seleccionaram opções de resposta que confirmam essa perspetiva. Efetivamente, como demonstra o gráfico 19, para 7 dos docentes que responderam ao inquérito, a leitura é “um meio de enriquecimento pessoal”, facto que deixa, desde já, antever a atribuição de um determinado valor didático à leitura, e 6 seleccionaram a opção “um prazer”, da qual se poderá inferir uma conceção derivada da fruição estética da leitura.

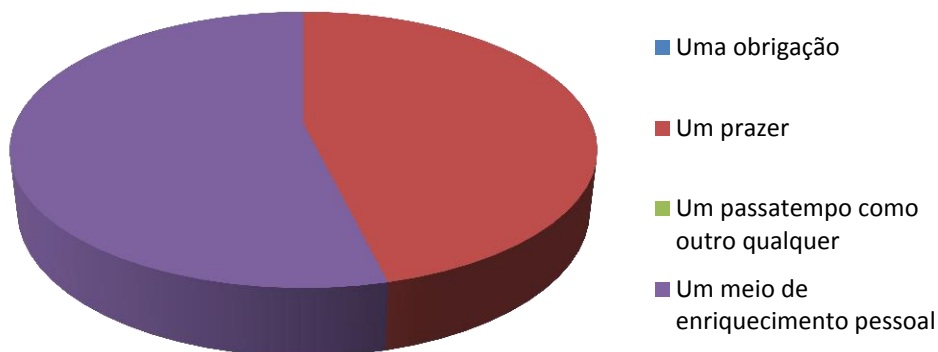


Gráfico 19 – Opinião dos docentes sobre a leitura.

Em jeito de súmula, partindo das respostas obtidas neste segundo bloco temático do inquérito, poderemos inferir que os docentes de LE inquiridos revelam uma conceção positiva da leitura, sendo uma atividade do seu agrado, associada à fruição e à formação pessoal.

O terceiro bloco temático tinha como escopo descortinar os hábitos de leitura dos docentes, identificando as suas motivações para a leitura, a tipologia de textos preferidos e os comportamentos perante a leitura. A primeira questão deste bloco temático destinava-se

a perceber a tipologia textual que os docentes escolhiam com mais frequência, evidenciando nas suas respostas que as preferências são maioritariamente dirigidas para as “obras literárias” com 54% das respostas (7), seguidas dos jornais e dos livros técnicos com 3 respostas cada (gráfico 20).

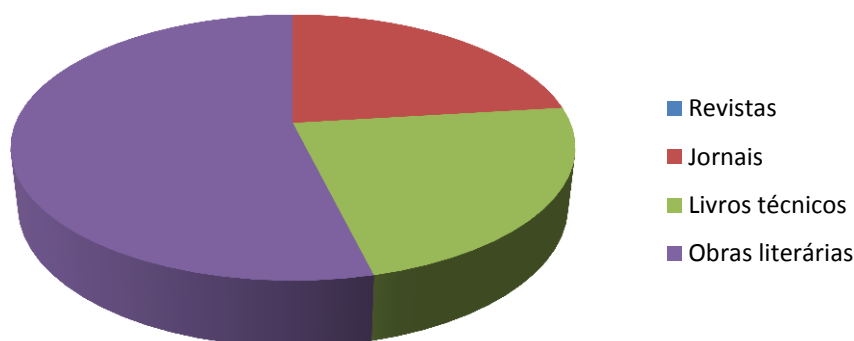


Gráfico 20 – Leituras mais frequentes dos docentes.

Em seguida pediu-se que os docentes quantificassem o número de livros que, em média, leem por ano, excluindo os livros escolares, confirmando as respostas o posicionamento perante a leitura que temos vindo a identificar. Com efeito, a maioria dos inquiridos afirmou que lê mais de 6 livros por ano, havendo, contudo, alguns docentes que afirmaram ler apenas um ou dois (gráfico 21).

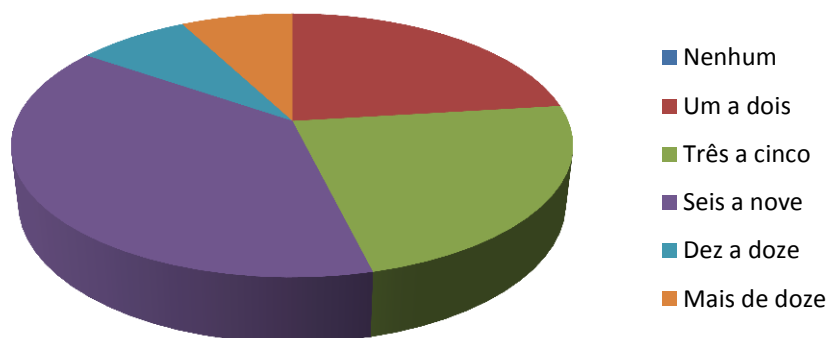


Gráfico 21 – Número de livros não escolares que cada docente lê por ano.

Tendo quantificado o número de obras lidas, pediu-se que quantificassem o tempo despendido na leitura de livros ao longo de uma semana, excluindo os manuais escolares, e que classificassem esse tempo. Assim, quanto ao tempo, a maioria dos docentes afirmou que, em média, dedicam cerca de 3 horas à leitura de livros, variando as respostas entre os 30 minutos ou menos (2) e as 10 a 14 horas semanais (1).

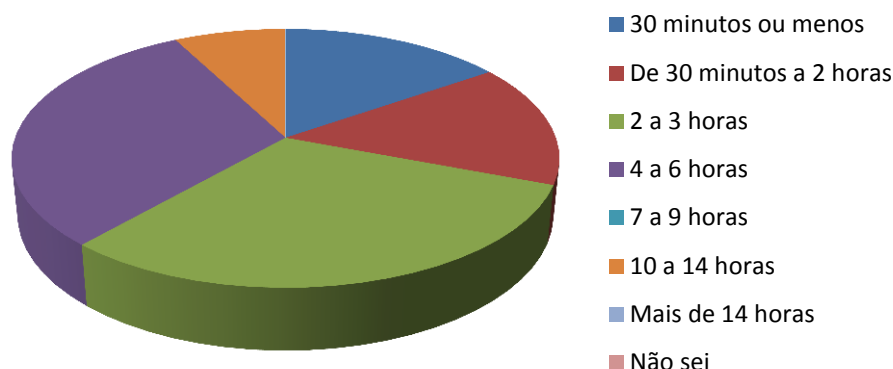


Gráfico 22 – Tempo despendido pelos docentes na leitura de livros.

Perante este número médio de horas semanais dedicadas à leitura de livros, a quase totalidade dos inquiridos (12) afirmou considerar este tempo insuficiente.

Para aprofundar esta questão, perguntou-se como eram os hábitos de leitura relativamente à regularidade da mesma, resultando que a maioria afirmou ler todos os dias ou mesmo ler vários livros em simultâneo. Ainda assim, da resposta há a destacar os 23% de inquiridos que disseram que “só lê de vez em quando”, pelo que se pode inferir alguma irregularidade nos hábitos de leitura por parte de alguns docentes (gráfico 23).



Gráfico 23 – Hábitos de leitura dos docentes.

Decidimos alargar esta questão dos hábitos de leitura, perguntando aos docentes quais as barreiras impeditivas para que pudessem ler com mais frequência. Esta era uma questão aberta; ainda assim, as respostas dadas assumem uma grande regularidade: dos treze informantes, oito afirmaram expressamente a falta de tempo e três evocaram conflito com as tarefas profissionais, respostas que permitem inferir referência ao pouco tempo

livre para se dedicar à leitura. Por fim, um dos docentes invocou o preço dos livros como fator impeditivo para a leitura.

Em linha com o objetivo de conhecer os motivos que levam os docentes a escolher um livro, colocou-se a questão “como escolhe os livros que lê?”, ao que a maioria (12) respondeu que o fazia pelo assunto (gráfico 24). Para a eleição de um livro, de acordo com os informantes, adquirem também relativa preponderância o autor (7) e as sugestões dos amigos (5).

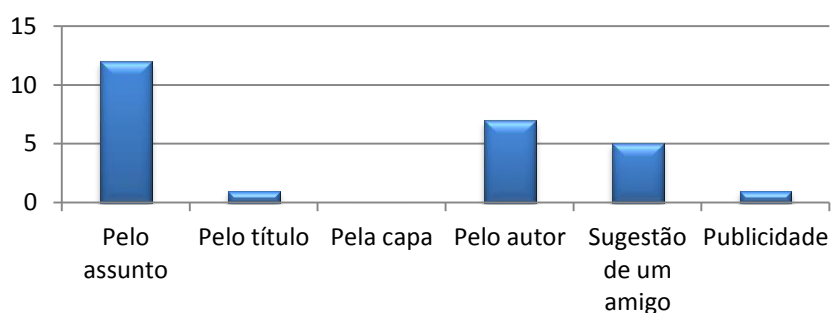


Gráfico 24 – Motivos evocados pelos docentes para a escolha dos livros.

Para melhor se compreender os hábitos de leitura, perguntou-se aos docentes que tipo de livros preferem ler. Nesta questão houve uma significativa dispersão de respostas, não obstante haver alguns gêneros que assumem alguma relevância: os romances, os contos e os livros históricos, por esta ordem. O gráfico seguinte (25) mostra a totalidade das opções selecionadas pelos inquiridos. Dos dados obtidos poderemos concluir uma tendência para as preferências dos docentes recaírem sobretudo em textos ficcionais dos vários gêneros narrativos.

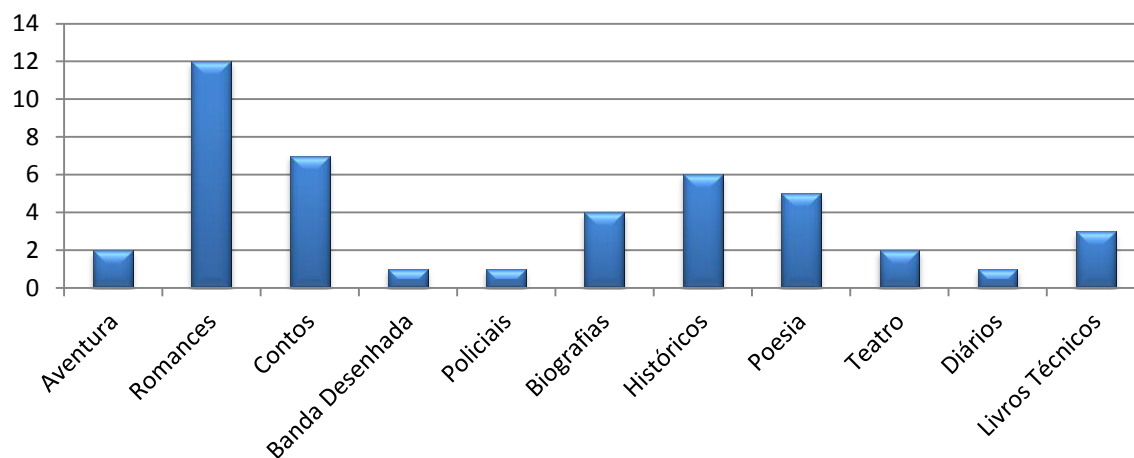


Gráfico 25 – Gênero de livros preferidos pelos docentes.

Do conjunto dos dados recolhidos nas questões que integram este bloco temático, podemos concluir que, de uma forma geral, os docentes parecem demonstrar possuir hábitos regulares de leitura, sendo as suas preferências sobretudo obras literárias de pendor narrativo.

O bloco temático seguinte tinha como objetivo identificar os hábitos de leitura dos docentes em línguas estrangeiras, e era constituído por duas questões em cujas respostas a segunda dependia da primeira. Nesta última perguntava-se aos inquiridos se costumavam ler livros em línguas estrangeira, ao que 12 responderam afirmativamente. Na segunda questão perguntava-se em que línguas é que o faziam, pergunta em que mais de metade afirmou ser na língua que está a lecionar. Alguns docentes particularizaram as línguas: inglês, alemão, francês e espanhol, como se pode constatar no gráfico 26.

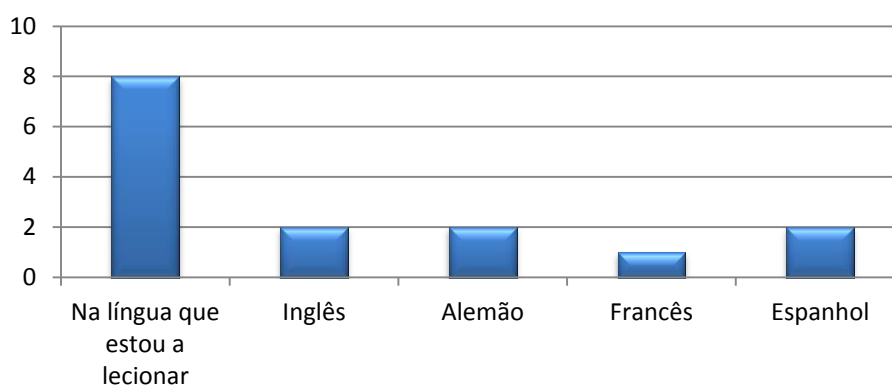


Gráfico 26 – LE lidas pelos docentes.

Informação importante para o estudo que nos propusemos realizar é perceber as representações que os docentes de LE têm da literatura, pelo que o inquérito incluía uma questão nesse sentido. As respostas (gráfico 27) foram esclarecedoras da conceção da literatura como um texto especial em que predomina a função poética ou estética, em que há uma maior preocupação com a forma como se transmite a mensagem. De destacar, ainda, a referência ao caráter lúdico que é associado à literatura e a perceção de que se trata de um texto com características próprias que o distinguem de outras tipologias, pois ninguém selecionou opção “um texto como outro qualquer”.

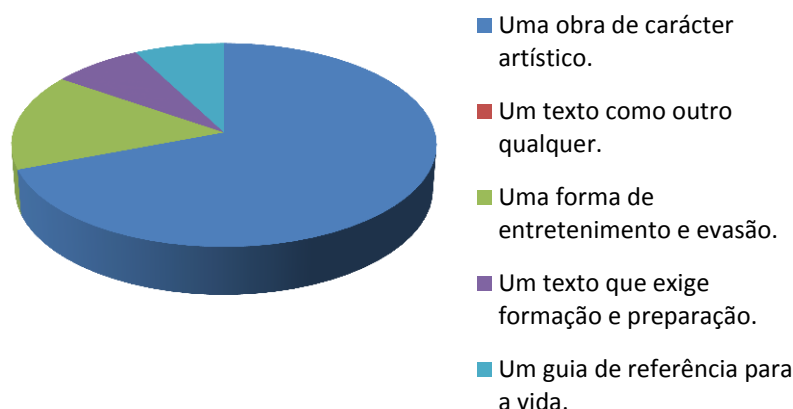


Gráfico 27 – Representações dos docentes de literatura.

Por fim, o inquérito incluía um bloco temático destinado a descortinar as representações dos docentes sobre a utilização da literatura nas aulas de LE e a perceber a forma como os inquiridos utilizam os textos literários nas suas aulas. A primeira das quatro questões que constituíam o bloco temático incidia na importância atribuída à leitura literária nas aulas de língua estrangeira. Das respostas obtidas (gráfico 28) pode inferir-se que todos os docentes atribuem importância à presença dos textos literários

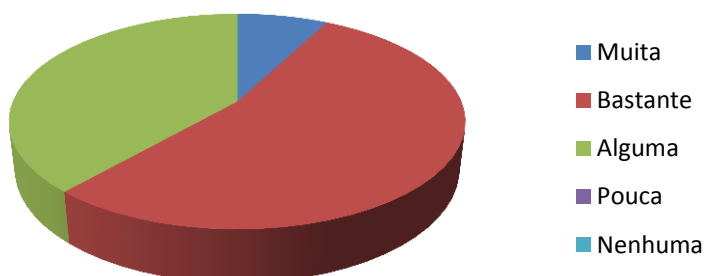


Gráfico 28 – Importância atribuída pelos docentes à utilização de literatura nas aulas de LE.

nas aulas de LE, embora o grau que lhe atribuem é diverso, sendo que a maioria considera “bastante” importante esta presença. Todavia, 5 dos docentes apenas atribui “alguma”, o que poderá revelar alguma desvalorização da literatura enquanto instrumento didático a utilizar nas aulas de LE e ajuda a perceber as respostas à questão seguinte: “com que frequência introduz textos literários nas aulas de língua estrangeira?”. Com efeito, ainda que todos os docentes reconheçam que utilizam textos literários nas suas aulas, a maioria (7) respondeu que os utiliza poucas vezes, sendo que apenas 2 afirmaram que o fazem com muita regularidade (gráfico 29).

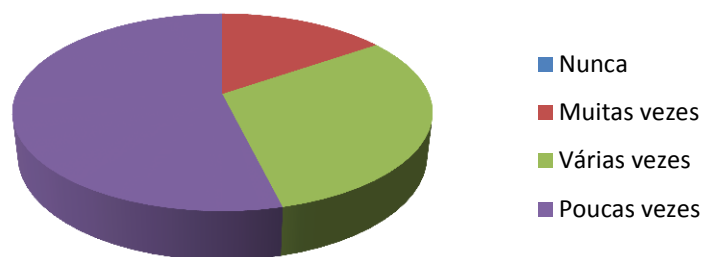


Gráfico 29 – Frequência da introdução dos textos literários nas aulas de LE.

Quando questionados sobre as reações dos discentes a este tipo de textos, a maioria (70%) apontou para respostas que poderemos considerar negativas na medida em que 4 afirmaram que os alunos demonstram sentir mais dificuldades, 4 que demonstram receio e 1 que demonstram pouco interesse. No campo oposto, 2 docentes afirmaram que os alunos demonstram maior motivação e 2 que revelam muito interesse (gráfico 30). Destes dados poderemos concluir da necessidade de levar a cabo um trabalho de divulgação e motivação dos alunos para a leitura dessacralizada dos textos literários.

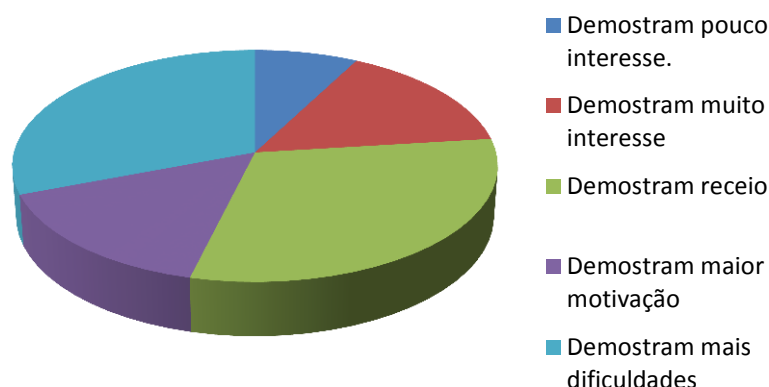


Gráfico 30 – Reações dos alunos aos textos literários nas aulas de LE.

Por fim, a última questão do inquérito visava descortinar a forma como os docentes equacionam os textos literários enquanto ferramenta didática. Neste particular, de uma forma geral, a maioria dos docentes selecionou a totalidade das opções disponíveis (como perceptível, a seguir, no gráfico 31), ainda que a que mais se destacou foi “aspetos culturais”. Da análise destes resultados parece-nos importante destacar o facto de um dos docentes não considerar os textos literários como instrumento didático para a

aprendizagem da língua estrangeira na sua vertente lexical, semântica e sintática (gráfico 31).

Resumindo, os dados recolhidos neste último bloco temático permitem situar-nos perante uma eventual incoerência na prática dos docentes, na medida em que, embora identifiquem diversas potencialidades didáticas nos textos literários, atribuem uma importância relativa à sua utilização nas aulas de LE, recorrendo aos mesmos de forma limitada; aspeto este que poderá concorrer para a resistência que reconhecem nos seus alunos à hora de obter por esta tipologia textual.

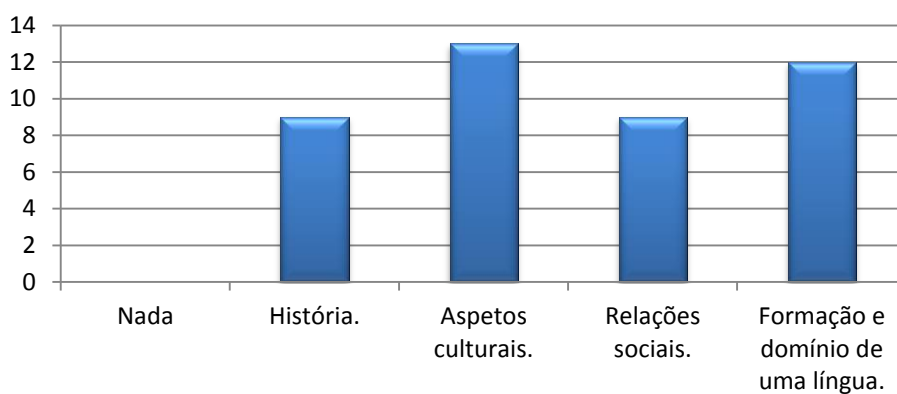


Gráfico 31 – Potencialidades didáticas identificadas pelos docentes.

2.3. Inquérito a adultos em ambiente extraescolar

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados recolhidos por meio dos inquéritos, centramos em seguida o foco da nossa atenção no inquérito dirigido a adultos em ambiente extraescolar. Esta pesquisa foi implementada aquando da tertúlia literária que organizámos no contexto do nosso trabalho de investigação.

Em coerência com os dois inquéritos cujos dados já apresentámos, também este se encontrava estruturado em blocos temáticos, sendo o primeiro destinado a traçar um breve perfil dos inquiridos. Assim, responderam a este inquérito os catorze participantes na tertúlia, sendo 8 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A média de idades situa-se nos 32,6 anos e, com exceção de duas participantes, todos têm habilitações literárias de nível superior, tal como o gráfico 32 demonstra.

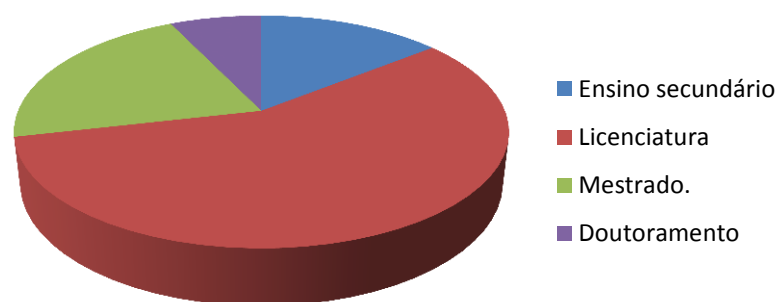


Gráfico 32 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS INQUIRIDOS EM AMBIENTE EXTRAESCOLAR.

O segundo bloco temático tinha como objetivo conhecer a forma como os inquiridos encaram a leitura. Nesta linha, a primeira questão inquiria sobre como ocupam habitualmente os tempos livres. Sendo uma questão em que se podia escolher mais do que uma opção, entre as mais frequentes sobressaíram três atividades: destaca-se a leitura, indicada por 10 dos inquiridos, seguida da opção “conversando com os amigos (9) e “vendo televisão” (8).

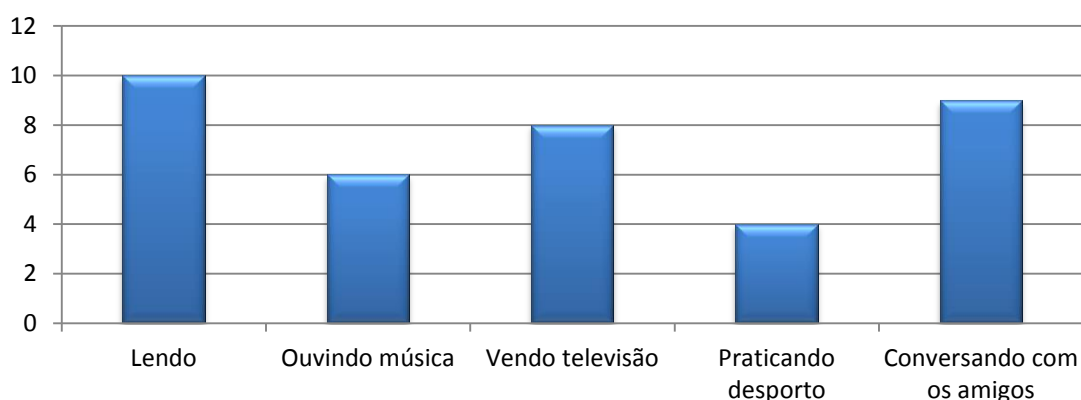


Gráfico 33 – Ocupação dos tempos livres em ambiente extraescolar.

A resposta à segunda questão do bloco temático poderia ser antecipada a partir da anterior pois, se entre a maioria dos inquiridos uma das atividades de ócio mais frequentes era a leitura, poderia pressupor-se que gostavam de ler. Na verdade, a totalidade dos participantes na tertúlia que respondeu a este inquérito afirmou que gosta de ler, sendo que metade “gostam muito” e a outra metade simplesmente “gosta” (gráfico 34).

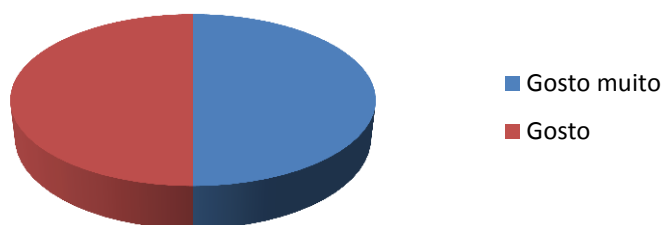


Gráfico 34 – Gosto pela leitura em ambiente extraescolar.

Para melhor perceber a forma como os nossos informantes encaram a leitura, na terceira pergunta do bloco temático questionava-se sobre o que é para eles ler. As respostas permitem-nos considerar que, de forma geral, os inquiridos têm uma opinião positiva sobre a leitura, na medida em que a maioria selecionou opções de resposta muito proveitosas, como sendo “um meio de enriquecimento pessoal”, “um prazer” e “uma forma de aprender” (gráfico 35). Estas respostas parecem permitir ainda inferir que se atribui uma marcada dimensão formativa à leitura em paralelo com a vertente lúdica e de fruição estética, muitas vezes associados especificamente com a leitura de pendor mais literário. É

pertinente realçar, contudo, que 3 dos informantes não atribuem nenhuma especificidade própria à leitura que permita distingui-la de qualquer outro passatempo.

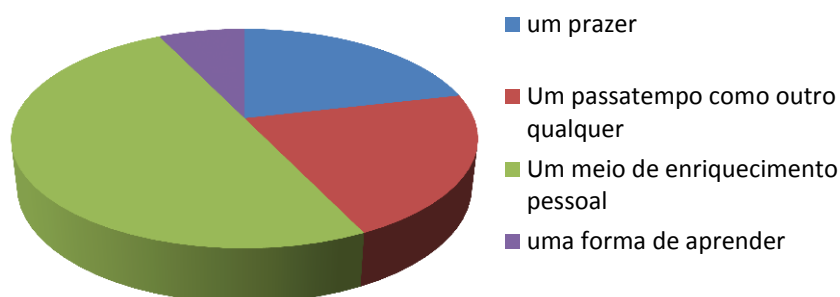


Gráfico 35 – Opinião sobre a leitura em ambiente extraescolar.

Sintetizando, dos dados provenientes deste segundo bloco temático podemos asseverar que as opiniões expressas pelos informantes aparentam indicar que estes têm uma opinião muito favorável relativamente à leitura, destacando-a como atividade de ócio mais frequente, apontando a sua dimensão formativa a vários níveis e como fonte de prazeres que dela podem surgir.

Tomando como objeto de análise as questões do terceiro bloco temático, cujo objetivo central era descortinar os hábitos de leitura de adultos em ambiente extraescolar, percebemos que, de um modo geral, estes são leitores assíduos e interessados, cujas preferências são sobretudo textos de pendor mais narrativo. Mas, façamos uma análise mais pormenorizada dos dados: na primeira pergunta deste bloco, “o que costuma ler com mais frequência?”, metade dos inquiridos respondeu “livros”, seguido de “jornais” (5) e, por fim, de “revistas” (2). Ainda que não fosse especificado pelas opções de resposta, confrontado com dados obtidos noutras perguntas, talvez possamos inferir que ao responder “livros” teriam em mente obras de natureza literária. O gráfico 36 representa visualmente a distribuição relativa do número de respostas.

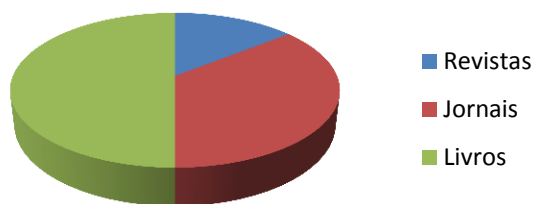


Gráfico 36 – Leituras mais frequentes em ambiente extraescolar.

A questão seguinte visava perceber a forma como os inquiridos escolhem os livros que leem. Das seis hipóteses de resposta que eram propostas no inquérito, os respondentes apenas selecionaram três, a saber, metade elege os livros que lê “pelo assunto”, 6 fazem-no por “sugestão de um amigo” e 1 “pelo autor”. Poder-se-á assim afirmar que, neste contexto, o aspeto que mais importa no momento de selecionar um livro é o seu conteúdo: o tema, não tendo influência questões relacionadas com o apelo visual, como sejam o título, a capa ou a publicidade. É de destacar o número de vezes que responderam “sugestão de um amigo”, que demonstra a importância dos pares na difusão e motivação para a leitura.

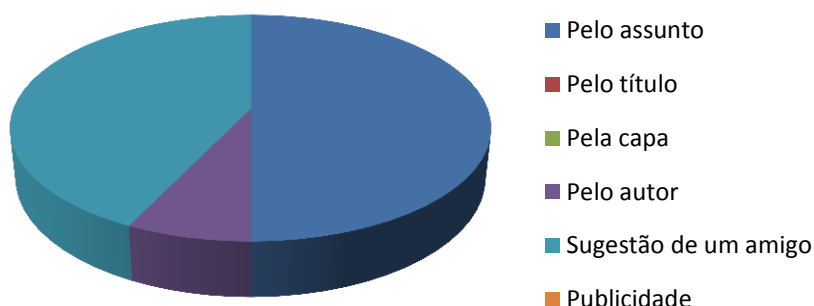


Gráfico 37 – Motivos evocados na escolha dos livros em ambiente extraescolar.

A seguir, quisemos saber de que género são os livros que os inquiridos leem com mais frequência. O gráfico 38, que apresenta a totalidade de vezes que cada género foi selecionado, permite inferir que a primazia cabe aos géneros narrativos, sobretudo “romances”. Nesta questão o número de respondentes que escolheram as opções “ciências”, “históricos” e “livros técnicos” pode ser justificada pela ocupação profissional dos inquiridos (como já comentámos a propósito do perfil biográfico dos inquiridos, quase todos frequentaram estudos de nível superior).

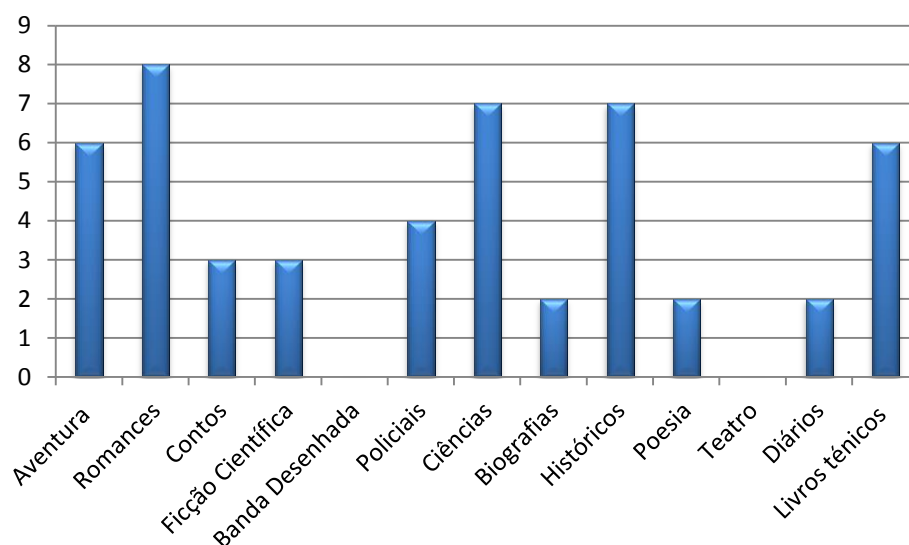


Gráfico 38 – Gêneros de livros preferidos em ambiente extraescolar.

Depois de questionar sobre as preferências, quisemos saber o tempo que dedicam por semana à leitura de livros. A distribuição das respostas (gráfico 39) permite concluir que, em média, os inquiridos dedicam cerca de 4 a 6 horas por semana à leitura; ainda assim, dos catorze respondentes, 11 consideram que esse tempo é insuficiente (gráfico 40), o que concorre para demonstrar o interesse que esta atividade desperta neste grupo de adultos.

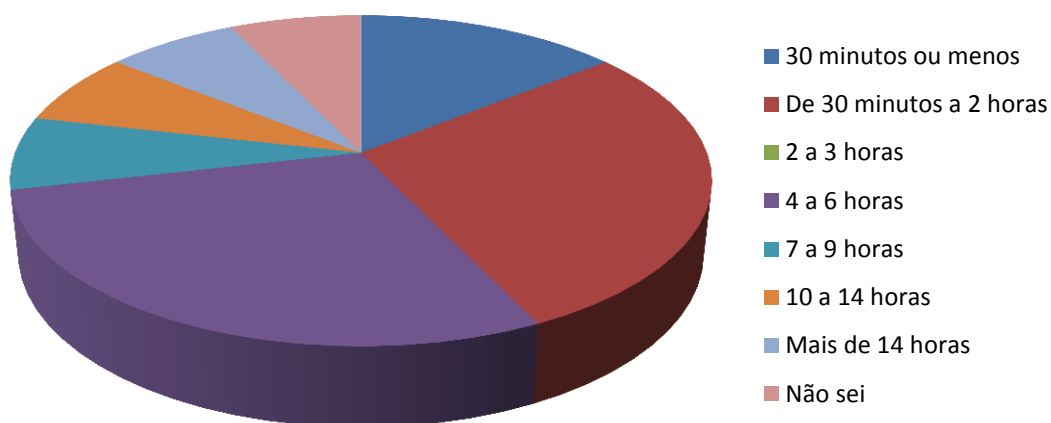


Gráfico 39 – Tempo semanal dedicado à leitura em ambiente extraescolar.

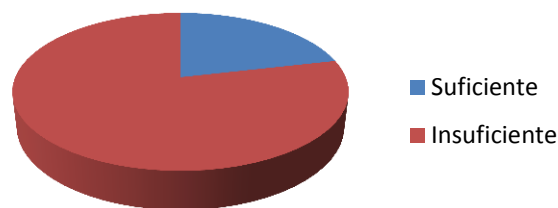


Gráfico 40 – Opinião em ambiente extraescolar perante o tempo dedicado à leitura.

Na linha das duas questões anteriores, incluímos no inquérito uma questão cujo escopo era saber quais as maiores barreiras para uma leitura mais frequente. A este nível houve uma quase unanimidade: 12 deles, ou seja 86% dos inquiridos afirmaram que o principal fator que condiciona a frequência de leitura é o tempo. Os restantes 2 informantes optaram por assinalar “condições financeiras para comprar livros”. Nesta questão parece-nos merecedor de destaque o facto de ninguém ter manifestado dificuldades de acesso ou uso da biblioteca, o que pode pressupor que estão inseridos num meio em que o acesso à rede de bibliotecas é uma realidade.

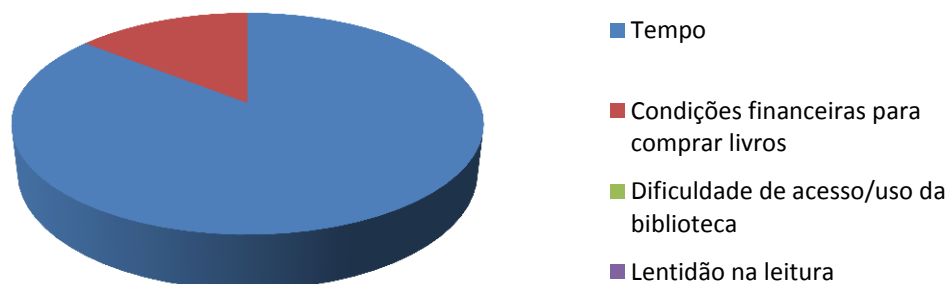


Gráfico 41 – Barreiras para a leitura mais frequente em ambiente extraescolar.

Determinado o tempo semanal dedicado à leitura, foi pedido aos informantes que quantificassem o número de livros lidos por ano, verificando-se que a grande maioria lê mais de três a cinco. Este número significativo de livros lidos anualmente parece confirmar a inferência que já formulámos e que advoga pela existência de assiduidade na leitura, *id est*, hábitos de leitura consolidados.

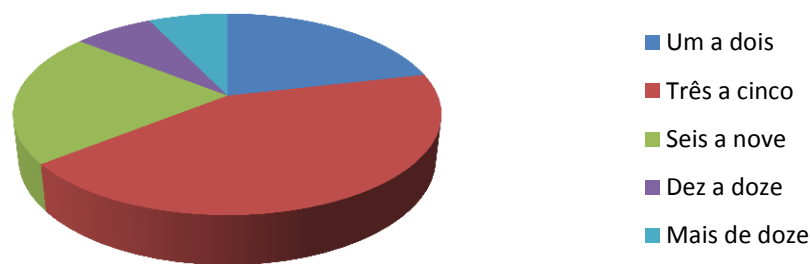


Gráfico 42 – Número de livros lidos anualmente em ambiente extraescolar.

Seguidamente, formulámos a questão central deste bloco temático: “como são os seus hábitos de leitura?”. As respostas a esta questão estão em linha com o que se poderia inferir das perguntas anteriores, ou seja, que a maioria dos inquiridos possui hábitos regulares de leitura. Na verdade, 6 afirmaram ler todos os dias e 2 que leem vários livros ao mesmo tempo, resposta donde podemos inferir que são verdadeiramente dedicados à leitura. Ainda assim, 4 informantes (29% do total) selecionaram a opção “só de vez em quando”, o que pressupõe uma certa irregularidade, que os dados anteriormente apresentados não pressupunham.

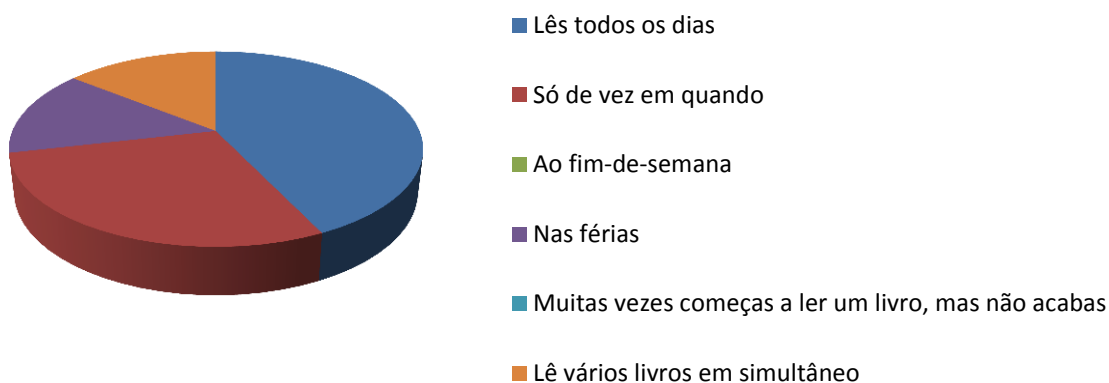


Gráfico 43 – Hábitos de leitura em ambiente extraescolar.

Para terminar este bloco temático, foi perguntado aos inquiridos se costumavam assistir a tertúlias e a conferências literárias (gráfico 44). A maioria dos inquiridos respondeu que não, resposta que, quando confrontada com o afirmado nos textos produzidos pelos participantes na tertúlia (por nós organizada), é compreensível, na

medida em que na sua zona de residência este tipo de iniciativas parece não ser muito frequente.

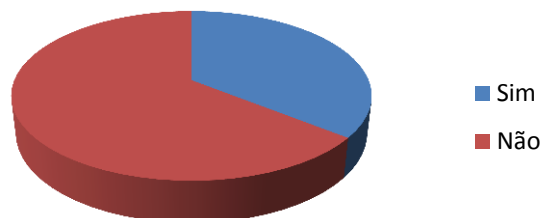


Gráfico 44 – Assistência a tertúlias literárias.

O quarto bloco temático do inquérito foi construído para dar resposta ao objetivo de identificar os hábitos de leitura em línguas estrangeiras. Nesta linha perguntava-se se tinham hábito de ler livros em língua estrangeira e em que línguas o faziam. À primeira pergunta, quatro dos inquiridos responderam afirmativamente, acrescentando, na segunda, que as línguas em que o faziam são o espanhol (4), o inglês (2) e o francês (1) (gráfico 36). A preponderância do espanhol poderá ser explicada pela proximidade geográfica da região de proveniência dos inquiridos (Santulhão, distrito de Bragança) com Espanha.

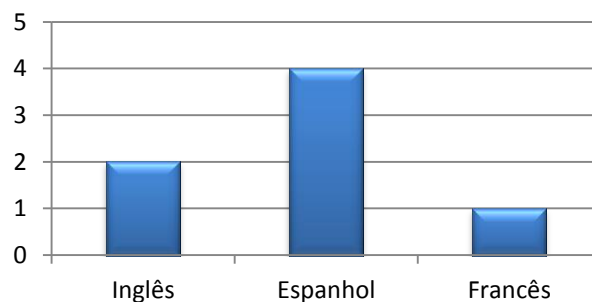


Gráfico 45 – LE lidas pelos inquiridos.

Para terminar esta apresentação e análise dos dados provenientes do inquérito em ambiente extraescolar, focamo-nos no último bloco temático: *representações sobre literatura e o seu valor didático*. Numa linha de coerência com os inquéritos anteriormente apresentados, este bloco temático tinha como objetivos primeiros identificar as representações que os inquiridos têm da literatura, e perceber as representações da relação que se estabelece entre literatura e aprendizagem para a vida.

As respostas à primeira questão (gráfico 37), “o que é para si o texto literário?”, evidenciam uma representação associada à conceção dos textos literários como obras eminentemente artísticas, onde predomina a função estética e poética, pelo que são carentes de valor informativo. Pelas suas características, implicam uma maior dificuldade de entendimento, donde decorre a exigência de uma mais cuidada formação e preparação. Do conjunto da resposta é de realçar o facto de apenas um dos inquiridos não atribuir uma diferenciação marcada relativamente aos outros tipos de texto.



Gráfico 46 – Representações sobre o texto literário.

A segunda e última questão deste bloco temático era destinada a descortinar as representações sobre o valor didático da literatura. Os inquiridos revelaram, de uma forma geral, uma perceção abrangente e integradora deste valor, na medida em que a maioria elegeu a totalidade das opções de resposta disponíveis nesta questão (gráfico 38). Ainda assim, no conjunto da resposta, destaca-se a ideia de que o que mais se pode aprender com a leitura de textos literários são “aspetos culturais”, seguidos de “história”. A nosso ver é significativo, embora tenha sido referido pela maioria dos respondentes, o facto de a opção “formação e domínio de uma língua” ter um número de menções relativamente menor, aspeto que poderá estar influenciado pelo reduzido número de inquiridos que lê as obras literárias estrangeiras na sua língua original. Uma observação também destacável é o facto de todos os inquiridos reconhecerem algum valor didático aos textos literários. Por fim, acrescentar a perspetiva pessoal de um dos inquiridos que, entre tudo aquilo que se pode aprender com a literatura, referiu que “uma obra literária pode tratar-se apenas de um mero

veículo de informação e comunicação de algo concreto, como também nos pode fazer sentir novas emoções, transportando-nos para outros locais, nos quais nunca estivemos e os quais apenas a nossa imaginação pode construir.” Este comentário resume, a nosso ver, de forma cabal o valor da literatura enquanto tipologia textual.

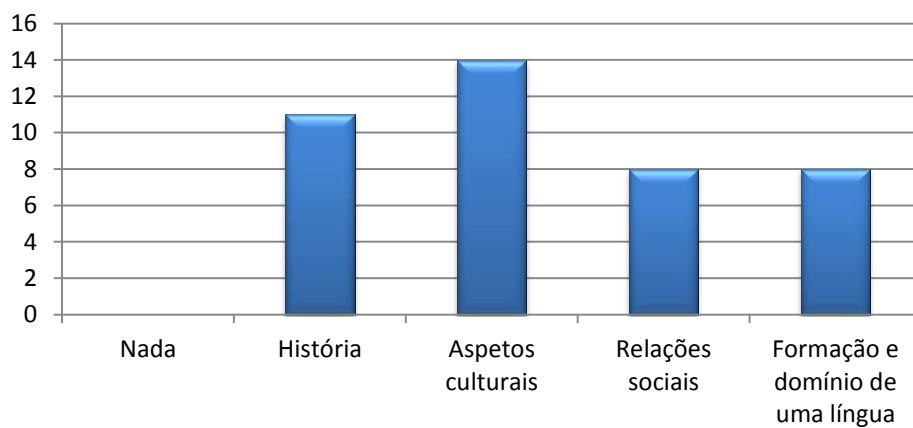


Gráfico 47 – Potencialidades didáticas identificadas em ambiente extraescolar.

2.4. Síntese da análise dos inquéritos

Agora que analisámos os três inquéritos, urge tecer uma síntese das conclusões que poderemos inferir dos dados recolhidos, fazendo o cotejo dos diferentes resultados. Dado que o número de respondentes a cada inquérito não foi o mesmo, os valores que apresentaremos nos gráficos seguintes são os valores percentuais, forma que consideramos ser a que melhor permite a comparação entre os três grupos.

Para este labor seguiremos a organização por blocos temáticos. Relativamente ao bloco temático *opiniões perante a leitura*, os dados permitem perceber que os três grupos de inquiridos têm diferentes perspetivas. Efetivamente, nota-se, por parte dos discentes, uma menor valorização da literatura enquanto atividade de ócio, contrariamente ao que se passa entre os adultos e os docentes: se para 33% destes últimos ler é a forma preferida de ocupar os tempos livres, de entre os primeiros apenas 11% selecionaram esta opção. O gráfico seguinte representa de forma clara as diferenças entre os três grupos de informantes em relação a esta questão.

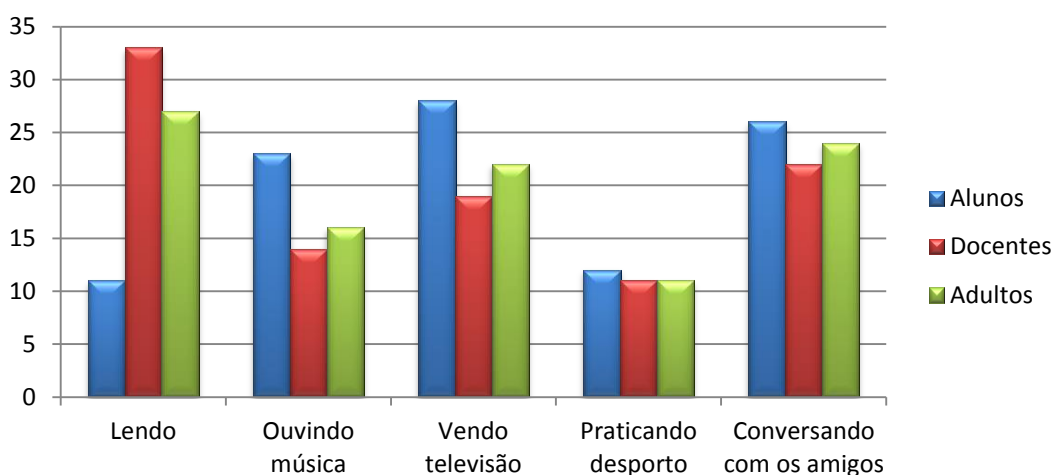


Gráfico 48 – Ocupação dos tempos livres.

Na mesma linha, fazendo o paralelo dos dados relativamente à questão destinada a aferir o gosto pela leitura, verificámos que esta atividade é, sobretudo, apreciada pelos docentes; neste grupo de informantes, 62% respondeu que gosta muito de ler, contra apenas 20% dos alunos. É de realçar ainda que a opção “não gosto” foi apenas selecionada pelos alunos e numa percentagem não despendiça: 33%. Ainda, a propósito dos dados

recolhidos nesta questão, se pode inferir que a leitura é uma atividade bastante apreciada pelos adultos em contexto extraescolar.

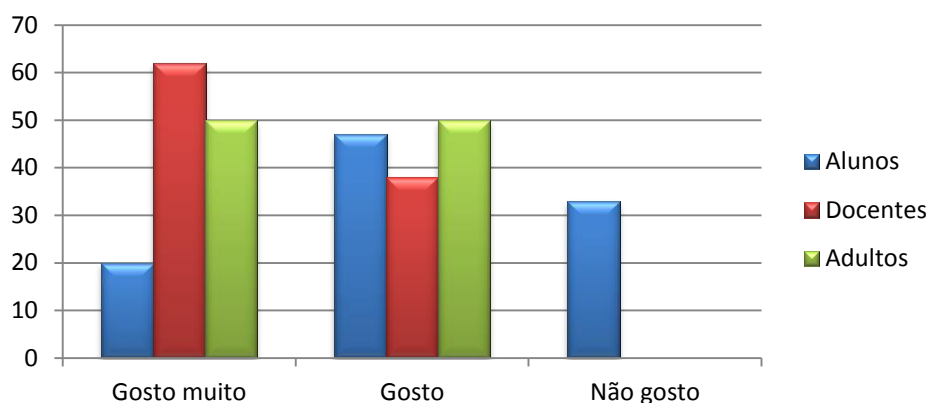


Gráfico 49 – Gosto pela leitura.

Confrontando os dados emanados da questão relativa à conceção da leitura, verificamos que, por parte dos alunos, esta parece ser encarada de forma menos positiva, desde logo pela presença de respostas do tipo: “uma obrigação” e “um aborrecimento”, mas também pelo facto de este grupo ser o que menos diferencia a leitura dos outros passatempos. Ainda assim, alguns dos discentes reconhecem o valor cultural e de aprendizagem ou enriquecimento que se associa a esta atividade. Já os outros dois grupos de informantes parecem valorizar mais a leitura como fonte de conhecimento, noção que se associa ao enriquecimento pessoal (gráfico 50).

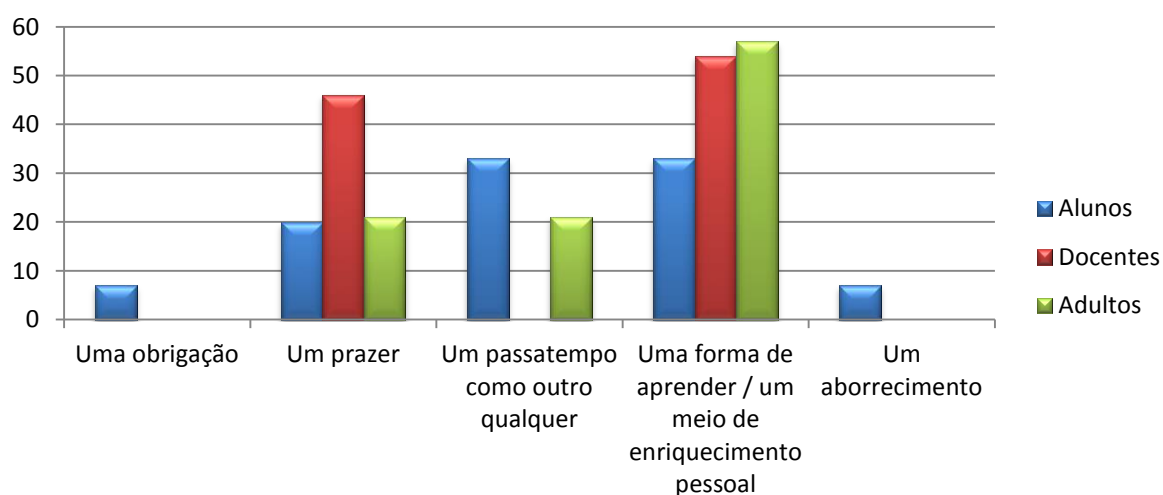


Gráfico 50 – Opiniões sobre a leitura.

Relativamente ao bloco temático *hábitos de leitura*, o primeiro aspeto que consideramos pertinente destacar é o facto de os alunos serem, comparativamente, o grupo que menos tempo semanal dedica à leitura de livros (estando nesta questão excluídos os livros escolares). Como é bem visível no gráfico 51, contrariamente ao que acontece com os docentes e os adultos em contexto extraescolar, a maioria dos alunos respondeu a esta questão dizendo que dedica menos de 2 horas semanais à leitura, sendo que um terço (33%) pratica esta atividade menos de 30 minutos. Estes dados contrastam bem com a média de horas indicada pelos adultos (a maioria aponta valores superiores a 4 horas semanais) e pelos docentes (cujas médias são superiores a 2 a 3 horas por semana). De realçar ainda a evidência de percentualmente os alunos serem aqueles que consideram mais satisfatória a quantidade de tempo despendida na leitura, tal como é perceptível pelo gráfico 52. Estamos, pois, perante um paradoxo que será comentado nas conclusões.

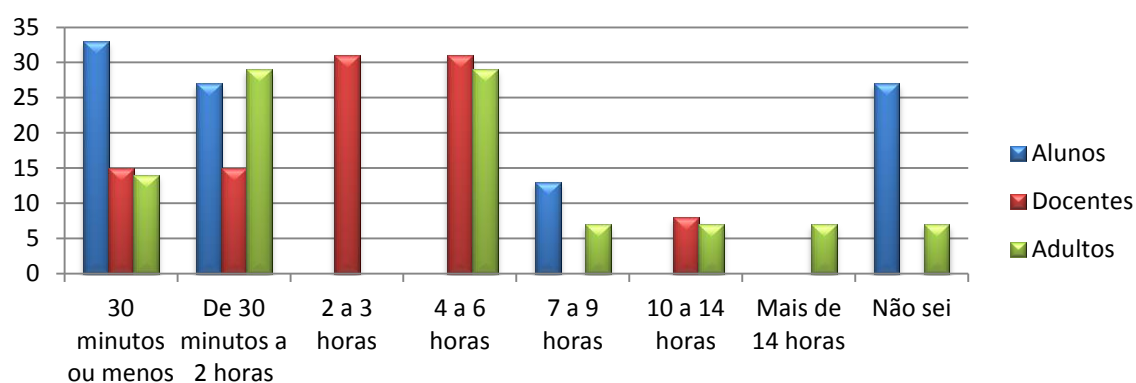


Gráfico 51 – Tempo semanal dedicado à leitura.

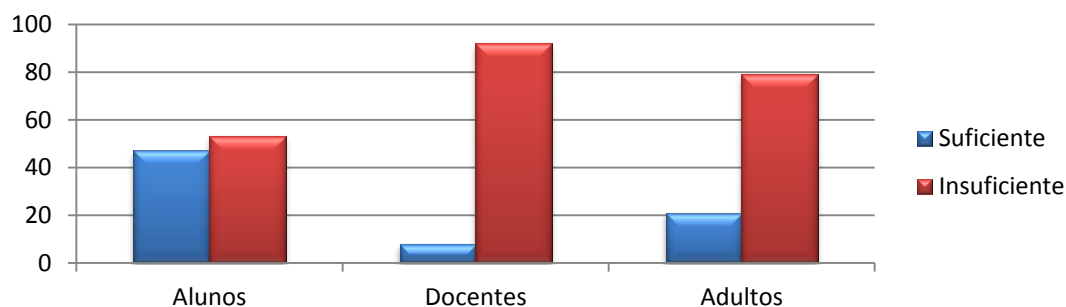


Gráfico 52 – Opinião perante o tempo dedicado à leitura.

Outro aspeto que cremos ser pertinente para determinar da forma mais clara os hábitos de leitura dos inquiridos é perceber que género de textos costumam ler com mais frequência e, por inerência, quais são da sua preferência. Para poder cotejar estes dados,

dado que não havia uma correspondência exata entre os três inquéritos, agrupamos, para os docentes as opções “livros técnicos” e “obras literárias” no grupo “livros”. Assim, verificámos uma divergência clara no género de textos que são lidos com mais frequência, sobretudo entre os docentes e os alunos. Com efeito, se estes últimos leem mais revistas, os primeiros não selecionaram esta opção, sendo que a grande maioria lê “livros”. Entre os adultos em ambiente extraescolar, ainda que os três géneros tenham seguidores, o que predomina é, tal como entre os docentes, os “livros”. Desta questão, o dado que nos parece mais relevante é a diferença entre docentes e alunos a nível da tipologia textual que ambos grupos costumam ler, elemento que poderá contribuir para o estabelecimento de barreiras contraproducentes em contextos de ensino-aprendizagem, quer da LE, quer da LM.

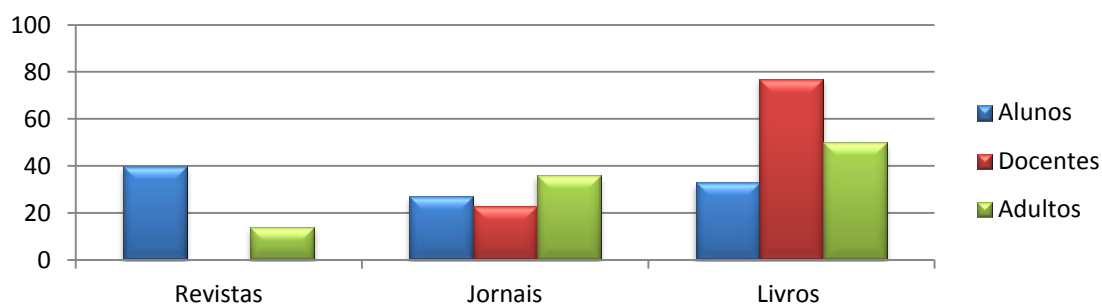


Gráfico 53 – Leituras mais frequentes.

Para terminar o cotejo dos dados que nos parecem mais destacáveis neste bloco temático, vejamos a forma como os inquiridos respondem à questão relativa ao género de livros preferido. De uma forma geral, percebe-se que a globalidade prefere os géneros eminentemente narrativos, sendo o romance o género que parece mais consensual. De realçar que, entre os alunos, a maioria das preferências vai para os textos policiais e para os livros de aventuras. Paralelamente, um aspeto para o qual já aludimos é a discrepância entre os valores apresentados pelos alunos e pelos docentes, no que diz respeito aos livros poéticos e aos policiais.

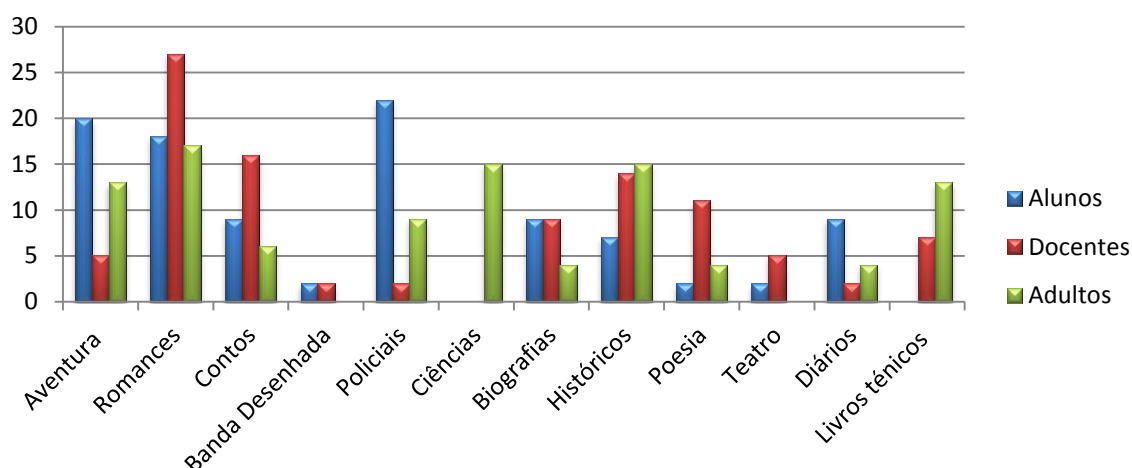


Gráfico 54 – Gêneros de livros preferidos.

Tendo agora em consideração o quarto bloco temático, *hábitos de leitura em língua estrangeira*, verificamos uma clara divergência entre as práticas dos docentes, alunos e adultos, em contexto extraescolar. Como é perceptível por meio do gráfico seguinte, a quase totalidade dos docentes (92%) costuma ler livros em língua estrangeira, o que contrasta com os 27% e 29% dos alunos e dos adultos, respetivamente. De destacar que, a maioria dos alunos e adultos que afirmaram ler livros em língua estrangeira, fazem-no na língua de Cervantes.

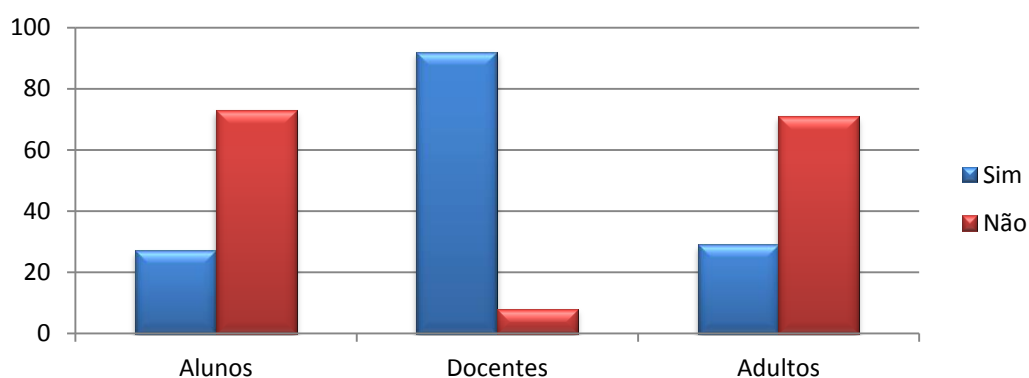


Gráfico 55 – Hábitos de leitura em LE.

Por fim, a propósito do último bloco temático, *representações sobre literatura e o seu valor didático*, iniciava-se com uma questão que visava descortinar as representações sobre o que é, para eles, a literatura. Não tendo os alunos respondido a esta pergunta, das opções selecionadas pelos docentes e pelos adultos em contexto extraescolar, verifica-se

que a opinião claramente dominante é a que considera o texto literário na sua dimensão poético-estética, ou seja, como uma obra de carácter artístico, sendo neste sentido uma tipologia textual necessariamente distinta das outras. Daqui decorre o estereótipo, mais divulgado entre os adultos, de que a literatura requer uma formação e preparação especial, sem a qual não será possível compreender o seu conteúdo.

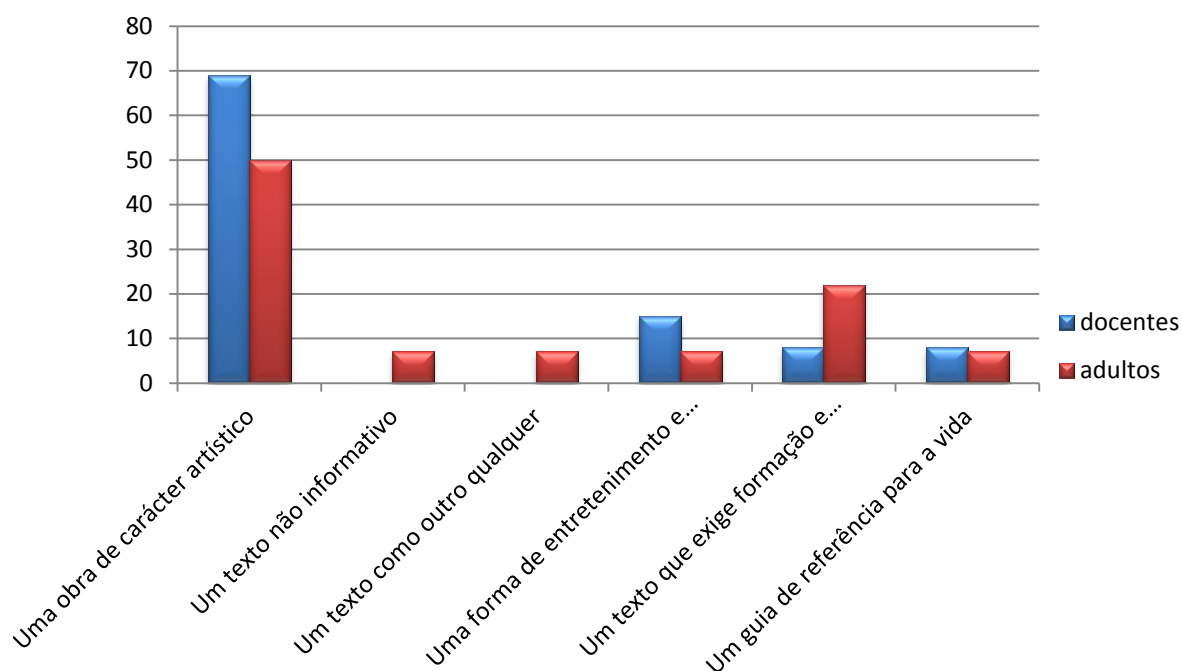


Gráfico 56 – Representações sobre a literatura.

Sobre as representações do valor didático da literatura, cremos conveniente cotejar os dados de duas questões, sendo que à primeira apenas responderam os alunos e os docentes. Quando confrontados com a pergunta “que importância atribui à leitura literária nas aulas de língua estrangeira?”, verificamos que todos os inquiridos reconhecem importância à literatura; contudo, a percentagem dos alunos que atribuem pouca importância é elevada, ao passo que entre os docentes parece haver um maior reconhecimento da grande importância que a literatura assume no contexto do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Destes dados podemos pressupor que, embora os docentes reconheçam a importância da utilização dos textos literários nas suas aulas, recordemos que a maioria (8) reconhece-lhe “muita” ou “bastante” importância, não conseguem transmitir esse sentimento para os seus alunos, ou talvez o façam de forma deficiente.

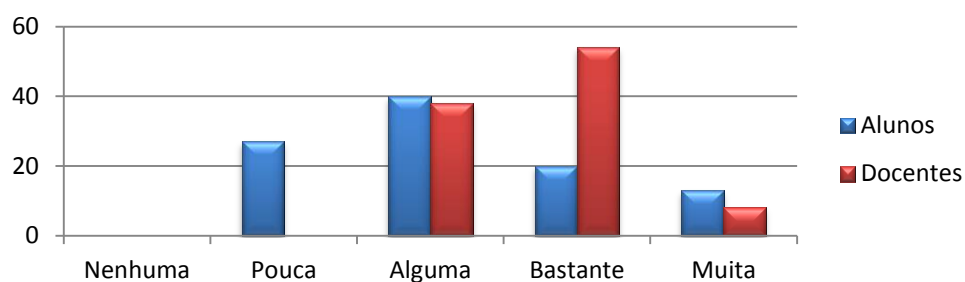


Gráfico 57 – Importância atribuída à literatura nas aulas de LE.

Por fim, em termos de representações do valor didático da literatura, percebemos que, *grosso modo*, a totalidade dos inquiridos atribui algum valor à literatura enquanto instrumento didático ao serviço do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, tal como é verificável pelo gráfico 58, este valor é, naturalmente, mais elevado entre os docentes. A maioria destes selecionou todas as opções, ao passo que entre os alunos cada opção de resposta recebeu um número comparativamente inferior de respostas, sendo que ficaram percentualmente abaixo dos outros dois grupos de informantes, em todos os parâmetros considerados.

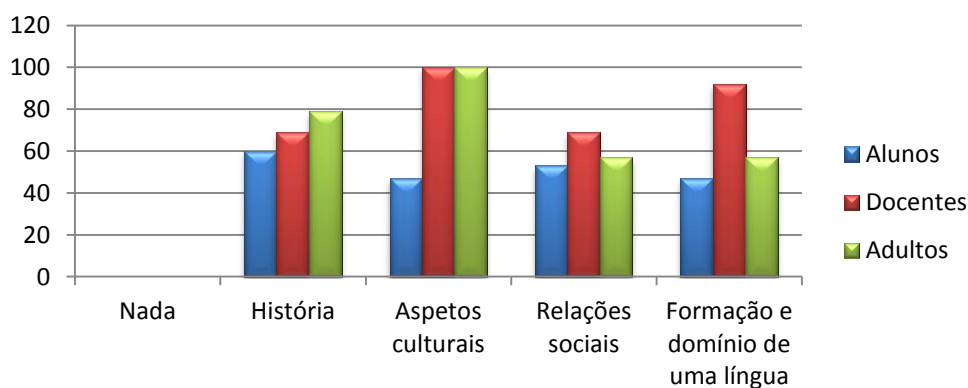


Gráfico 58 – Representações do valor didático da literatura.

Globalmente, partindo dos resultados obtidos com os inquéritos, cremos ser possível afirmar que os alunos são o grupo que menos se dedica à leitura e que menos a concebe como meio de aprendizagem / enriquecimento pessoal. Além disso, todos os inquiridos parecem apontar para uma conceção estereotipada dos textos literários, conferindo-lhe uma dimensão não prática e marcadamente estética. Não obstante esta conceção, os inquiridos não deixam de identificar algumas potencialidades didáticas a esta tipologia textual.

3. Textos produzidos pelos intervenientes

Tendo feito a apresentação e análise dos dados recolhidos por meio dos inquéritos numa perspetiva mais quantitativa, seguimos agora com a consideração analítica dos dados provenientes dos textos produzidos pelos participantes no projeto de intervenção (anexo 1). Estes textos têm uma natureza tríplice: temos os textos produzidos pelos alunos de ELE em contexto de sala de aula, outros produzidos pelos participantes na tertúlia literária e, por último, textos provenientes do diário do investigador. Para analisar a tipologia textual destas três fontes, foi estabelecido um quadro de categorias que servirá de bússola orientadora.

3.1. Textos produzidos pelos discentes de ELE

Realizados no contexto da terceira sessão da intervenção, os textos produzidos pelos alunos de ELE traduziam uma reflexão avaliativa pessoal (como discentes) sobre as atividades realizadas nessa sessão em que foram lidos e analisados comparativamente dois textos, cujo tema se centrava na vida existente nas prisões espanholas durante o período franquista, sobretudo na sua fase inicial. O primeiro texto, de cariz não literário, foi retirado de um relatório em linha e o segundo, literário, era constituído por um excerto de *El Lápiz del Carpintero* (1998), de Miguel Rivas, na sua versão em castelhano. Os propósitos que norteavam as atividades preparadas para esta sessão, de acordo com os objetivos globais do projeto de investigação, eram ajudar os estudantes a descortinar as diferenças entre textos literários e não literários, perceber qual deles consideravam mais motivador, bem como identificar e trabalhar as potencialidades didáticas do texto literário.

Assim, a redação pelos alunos destes textos constituiu-se, simultaneamente, como um momento de avaliação das atividades e de consolidação dos argumentos que no decurso da sessão foram sendo aduzidos. Nesta linha, o objetivo central destes textos reflexivos era perceber a forma como os participantes diferenciam os textos literários e os textos não literários de acordo com cinco parâmetros: facilidade de compreensão; interesse despertado; quantidade / qualidade de informação; motivação para a leitura; e interesse didático.

Para a análise destes textos seguiremos o sistema de categorias, apresentado na tabela seguinte, que traduz os cinco parâmetros orientadores da sua produção.

Categorias
C.1. Facilidade de compreensão
C.2. Interesse despertado
C.3. Quantidade / qualidade de informação
C.4. Motivação para a leitura
C.5. Interesse didático

Tabela 8 – Categorias de análise dos textos de reflexão dos alunos de ELE

C.1. – Facilidade de compreensão

No que respeita à primeira categoria, ‘facilidade de compreensão’, não há uniformidade de opiniões, ainda que a maioria dos discentes tenda a considerar que a tipologia textual que se compreende com mais facilidade é a não literária. Não obstante as diferentes formulações, podemos agrupar as razões apresentadas nos textos em duas principais: por um lado a maior simplicidade do vocabulário, onde predomina o registo corrente da língua, com o qual os alunos estão mais familiarizados e, por outro, a própria organização sintático-estilística do texto que, de acordo com o nível de língua e com a sua função e objetivos, é de uma descodificação mais simples. Vejamos como, por exemplo, o Aluno 6 verbaliza este argumento: “Na minha opinião, no primeiro texto o vocabulário é mais acessível, percebe-se melhor, o primeiro texto é mais fácil de ler.” De salientar, contudo, que um dos discentes atribuiu o mesmo grau de dificuldade de leitura aos dois textos, o que talvez possa decorrer do facto de ser bilingue.

Ainda no contexto desta categoria, consideramos pertinente realçar o reconhecimento, por parte de alguns alunos, de que a maior dificuldade inerente aos textos literários e, consequentemente, o maior esforço necessário para a sua descodificação serão recompensados com uma mais completa assimilação das ideias transmitidas (Collie & Slater, 1987).

C.2. – Interesse despertado

Com o trabalho que nos propusemos, almejamos perceber que tipologia textual desperta mais interesse nos discentes. Nesta linha, ao longo da intervenção procurámos questionar os alunos a propósito desta questão, para que, alertados sobre este aspeto, pudessem refletir e formular uma opinião sobre qual dos textos em análise despertava mais interesse. Nos textos de reflexão finais puderam então expor a sua opinião.

Antes de apresentar os dados, é necessário referir desde logo que nem todos os discentes abordaram este parâmetro, ainda assim, entre os dez que o fizeram parece haver uma tendência nítida para considerar que o segundo texto analisado, ou seja, o excerto de *El Lápiz del Carpintero*, despertava mais interesse. Entre os argumentos apresentados pelos que partilham desta opinião, destaca-se o maior pormenor descritivo que torna o texto visualmente mais expressivo e, como tal, a sua leitura revela-se mais interessante. Paralelamente, é apontada a maior relação de empatia que se estabelece com o texto literário. Por seu turno, os discentes que consideram o texto de índole não literária mais interessante referem argumentos relacionados com a maior quantidade de informação dado que esta tipologia apresenta informações que não se restringem a uma situação concreta de uma prisão concreta e, em relação com a conclusão que apresentámos anteriormente, também apontam como motivo para considerar o primeiro texto mais interessante a facilidade de compreensão e, consequentemente, de leitura.

C.3. – Quantidade / qualidade de informação

Para melhor perceber e apresentar de forma mais clara os dados relativos a esta categoria, começaremos por considerar o primeiro aspeto: a quantidade. Relativamente a este domínio parece haver uma quase unanimidade entre os alunos que abordaram este parâmetro nos seus textos para identificar o texto um (o texto não literário) como aquele que aporta uma maior quantidade de informação, na medida em que apresenta a situação dos presos durante o período franquista nas suas várias dimensões, incluindo de forma mais objetiva e clara um maior número de dados, recorrendo às palavras do Aluno 9: “O primeiro texto aporta mais informação como por exemplo os trabalhos realizados, os regimes nos dias das visitas ou a higiene.”

Porém, no que diz respeito à qualidade da informação, ou seja, à forma como a os dados são transmitidos no sentido de facilitar a sua interiorização por parte dos leitores, os discentes tendem, na sua maioria, a apontar como mais rico o texto literário. Com efeito, argumentando que nesta tipologia textual a riqueza vocabular e a pormenorização descritiva “permite que nos integremos no meio e quase nos faz viver (ilusoriamente, claro) a situação descrita” (A1). Vemos pois como, na linha do apresentado no enquadramento teórico (Albaladejo García, 2007; Collie & Slater, 1987; J. Hill, 1990), se cria uma relação de maior empatia dos alunos leitores com o texto literário: leva-os a experienciar a situação que de forma verosímil é descrita no excerto e, consequentemente, a assimilar de forma mais consciente os conteúdos transmitidos.

C.4. – Motivação para a leitura

Tomando agora como objeto de análise o parâmetro considerado dentro da categoria “motivação para a leitura”, verificamos que a maioria dos discentes que o incluiu nos seus textos tende a identificar o texto literário como aquele que mais contribui para desenvolver o gosto pela leitura e, desta forma, como o mais motivador. As razões expostas para suportar esta opinião, embora sejam variadas, podem ser agrupadas em duas: por um lado, o pormenor descritivo com que todo o ambiente e a situação são apresentados e, por outro, o dinamismo da ação, ambas presentes no texto literário, fazem com que os discentes, identificando-se com as personagens e a diegese, sintam vontade de continuar a ler e o façam de forma mais empenhada, estabelecendo-se uma espécie de compromisso pessoal entre texto e leitor (J. Hill, 1990). Vejamos como o Aluno 12 formula no seu texto estas ideias “A maneira como eles sobreviviam naquelas prisões cheias de doenças, de odores horríveis é o que mais me desperta para continuar a ler [texto 2]. (...) Para desenvolver o meu gosto pela leitura foi o segundo texto porque eu gosto das coisas todas bem descritas e bem explicadas.” Na mesma linha argumenta o Aluno 13: “Este texto [2º] também pode despertar mais o interesse pela leitura, pois é uma história e pelo que parece é interessante.”

No campo oposto, os discentes que consideram o texto não literário mais motivador centram a sua argumentação, sobretudo, no maior número de dados informativos que o

texto transmite. Refere a este propósito o Aluno 3: “o primeiro texto é o que contribui mais para desenvolver o gosto pela leitura, porque aborda mais situações.”

Ainda nesta categoria há a referir, na linha dos argumentos agora apresentados, o caso dos alunos que afirmaram, sem apresentar justificação, considerar os dois textos como sendo igualmente motivadores: “os dois textos despertam interesse pois num ficas com vontade de saber mais sobre a vida dos presos e no outro ficas com vontade de saber como continua a história.” (A13)

C.5. – Interesse didático

Em função dos objetivos do nosso trabalho de investigação-ação, o quinto parâmetro que apresentámos como tópico que deveria ser abordado pelos discentes nos seus textos, *interesse didático*, é aquele que nos parece merecer um destaque especial. Como já aludimos, o trabalho realizado na sessão visava, entre outros objetivos, a identificação das potencialidades didáticas dos textos, sobretudo do literário, e as opiniões expressas pelos discentes nos seus textos reflexivos permitem aferir a consecução desse objetivo.

Assim, no respeitante à quinta categoria, a maioria dos alunos realça a propensão do texto literário para a aprendizagem de novo vocabulário, seja em termos de amplitude semântica, seja em termos de registos de língua. Com efeito, de acordo com os fundamentos apresentados, no texto literário há uma maior riqueza lexical, tendo os alunos leitores a oportunidade de contactar com uma maior “diversidade de vocabulário” (Aluno 2) e, concomitantemente, com diferentes níveis de língua pois, enquanto obra que procura de forma verosímil retratar a situação vivida pelos presos políticos integrando para tal segmentos em discurso direto, integra um nível de língua familiar, com pontual recurso ao calão. Por exemplo, esta ideia é apresentada nas seguintes formulações: “o segundo contém palavras inadequadas (palavrões)”, (Aluno 5); o texto 2 “utiliza uma linguagem do dia-a-dia uma linguagem que chama a atenção” (Aluno 11); e “o vocabulário é fácil de perceber nos dois textos, mas penso que o texto 2 tem um vocabulário mais vulgar.” (Aluno 13).

Ainda que em menor grau, e indo ao encontro do proposto no enquadramento teórico, também é identificada a propensão dos textos literários para a transmissão / aprendizagem de dados histórico-sociológicos e de índole civilizacional que, *lato sensu*,

constituem o que poderíamos chamar de *cultura geral* (“o texto literário contribui [...] sobretudo para adquirir novos conhecimentos levando assim ao enriquecimento da nossa cultura geral.” (A8)

A este processo potenciador e facilitador da *amplificatio* lexical e do enriquecimento cultural não é alheio um mais elevado grau de dificuldade e de exigência requerida aos alunos. Contudo, das opiniões por estes apresentadas, podemos depreender que, *grosso modo*, reconhecem que o seu esforço é recompensado por um maior grau de aprendizagem, tal como podemos perceber das palavras do Aluno 1 (“Devido à dificuldade de leitura do documento 2, segundo a minha opinião, conseguimos apreender mais as ideias apresentadas no mesmo, porque se conseguirmos fazer um esforço para que consigamos entender o que o escritor nos quer apresentar / expor, essa dedicação contribui para que memorizemos as principais ideias”) e do Aluno 7 (“apesar do vocabulário exigir um pouco mais e concentração, eu prefiro-o porque através destes textos aprendemos mais palavras, significados.”).

A título de síntese, depois de termos feito uma análise aos dados recolhidos através do texto produzido pelos alunos de ELE, no decorrer da terceira sessão, dedicada ao estudo da literatura nas aulas de ELE, é pertinente retirar algumas conclusões finais. Para uma mais facilitada compreensão global dos dados, apresentamos o seguinte gráfico (número 59) que congrega visualmente os resultados obtidos em cada categoria.

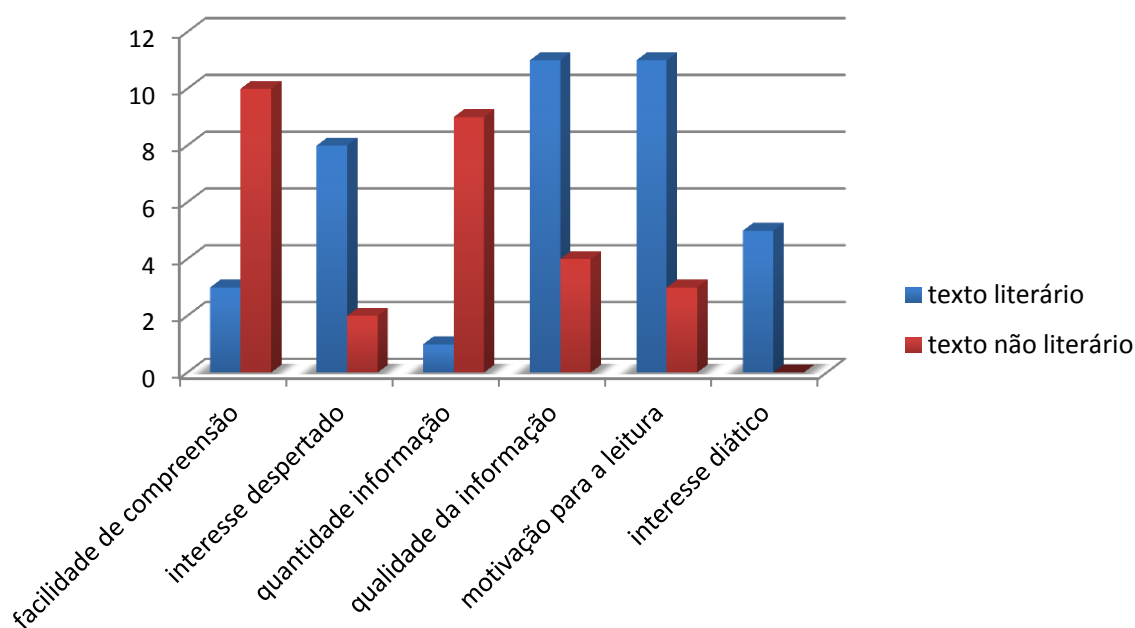


Gráfico 59 – Oposição texto literário *versus* não literário

Assim, verificámos que os discentes, na sua maioria, consideram os textos não literários como mais facilmente compreensíveis, apontando a maior familiaridade com o nível de língua normalmente utilizado neste tipo de textos como argumento principal. De igual modo, no confronto entre textos literários e não literários, os discentes atribuem a estes últimos uma maior riqueza em termos de quantidade de informação, sendo que, pelo contrário, tendem a considerar que, em termos de qualidade da mesma, ou seja, do grau de pormenor e da sua riqueza, a primazia recai sobre os textos de índole literária. Daqui podemos inferir que, segundo as opiniões dos informantes, se pode adquirir mais conteúdos com os textos não literários, mas que a aprendizagem é mais completa e abrangente com os textos literários. Nesta linha, parece haver uma clara tendência entre os informantes para reconhecer uma maior capacidade motivadora para a continuação da leitura aos textos literários, realçando-se o compromisso que se estabelece entre leitor e obra, e a maior propensão que estes textos revelam para o estabelecimento de laços de empatia entre leitor e personagens e/ou situação narrada.

Por fim, realçar que, indo ao encontro das conceções apresentadas no enquadramento teórico, e que serviram de bússola orientadora do nosso labor, os alunos pareceram assimilar algumas das potencialidades didáticas da literatura nas aulas de LE, nomeadamente a propensão que revelam quer para a aprendizagem de vocabulário, quer

como veículo de conteúdos de índole mais histórica e cultural. Desta forma, poderemos considerar que os objetivos definidos para a intervenção foram alcançados.

3.2. Texto de reflexão dos participantes na tertúlia

Como já apresentámos, a tertúlia literária que organizámos decorreu na sede da Junta de Freguesia de Santulhão, concelho de Vimioso, no dia 24 de maio, e contou com a participação de 14 interessados na leitura literária. No final da tertúlia foi pedido aos participantes que, num breve texto, fizessem um comentário opinativo-avaliativo das atividades e da forma como a tertúlia decorreu. Entregaram os textos nove participantes.

Depois de uma primeira leitura exploratória, e tendo como ponto de orientação o apresentado no enquadramento teórico, definimos o sistema de categorias e subcategorias apresentado na tabela seguinte, que servirá de referência para a apresentação e análise dos dados que pudemos extrair dos textos.

Categorias	Subcategorias
C.1. Representações sobre a literatura	1.1 – Pré-intervenção
	1.2 – Pós-intervenção
C.2. Valor didático da literatura	2.1 – Perspetiva global
	2.2 – Aspetos particulares
C.3. Avaliação	

Tabela 9 – Categorias de análise dos textos produzidos pelos participantes na tertúlia literária.

C.1. – Representações sobre a literatura

Relativamente à primeira categoria, representações sobre a literatura, para melhor percebermos a influência que a nossa intervenção teve na perceção dos participantes, segmentámo-la em duas subcategorias: representações pré-intervenção e representações pós-intervenção. Indo ao encontro dos dados que pudemos recolher por meio dos inquéritos a que os participantes na tertúlia amavelmente responderam, no início da sessão, os textos escritos revelam que predominam três grandes conceções no que concerne às representações pré-intervenção; em primeiro lugar, é referida a complexidade dos textos: implica um domínio de alguns paradigmas teóricos e técnicas analíticas de maneira a poder

interpretar de forma correta os mesmos. Esta representação, segundo se pode inferir das palavras escritas por um dos participantes, parece ser associada à escolarização, pois afirma “Dado que voltei a analisar textos literários, mas sem a marcação teórica a que estava acostumado nos tempos de escola” (P3). Simultaneamente, outro dos participantes, num perceptível tom de lamento, dá conta da falta de conhecimentos e de preparação para poder fazer a exegese plena dos textos literários.

Em segundo lugar, é identificável nas reflexões dos participantes na tertúlia a conceção da leitura literária como uma atividade lúdica, carente de qualquer vertente didática. Os textos literários, concretamente os romances (o género citado pelo participante), assumem-se como formas de escape, como realidades paralelas e alternativas, onde os leitores se podem *refugiar* da “realidade stressante do quotidiano” (P6). Nesta linha, não se espera que a literatura seja um veículo de conhecimentos, antes se concebe como algo que proporcione aos leitores “momentos de relaxamento e de fruição” (P6).

Em terceiro lugar, em oposição, e ultrapassando esta conceção eminentemente lúdica, um grupo de participantes encara a literatura como fonte de conhecimento, sobretudo relacionado com um certo humanismo, na medida em que os textos literários aparecem como janelas que permitem um vislumbrar sobre a “essência humana e o que é o ser humano” (P8) e abordar a vida como um todo e em plenitude. Paralelamente, é reconhecida nos textos literários uma vertente mais instrutiva em termos práticos, na medida em que é afirmado que a leitura destes textos se constitui como um “momento de aprendizagem linguístico” (P8), concretamente no que se refere à competência da expressão escrita pois “É sabido que quanto mais se lê, melhor se escreve” (P7).

Centrando agora o foco da nossa atenção na segunda subcategoria, representações sobre a literatura pós-intervenção, julgamos poder deduzir dos textos dos participantes que houve uma evolução nas suas conceções. Com efeito, por um lado, reconhecem a necessidade de uma maior atenção a todas as dimensões das obras já que a literatura é percebida como congregadora de todos os elementos da essência humana. Desta forma, com ela pode-se contactar com múltiplas realidades e aprender muito, sendo, consequentemente, a literatura vista como uma mais-valia para o dia-a-dia dos leitores (“Sendo eu uma pessoa um pouco desligada das questões literárias, por causa da minha profissão, considero que terei muito a ganhar se voltar a contactar com este tipo de textos.”

(P3). A esta vertente didática não deixa de ser associado um certo ludismo ao ser afirmado no texto do Participante 1: “Vou começar a estar mais atenta a esses detalhes, pois será uma forma enriquecedora e divertida de aprender” (P1).

Por outro lado, descortina-se das opiniões dos participantes na tertúlia uma nova percepção do texto literário menos transcendente, mais próximo. Se inicialmente havia a imagem da literatura como uma tipologia textual distante da linguagem do dia-a-dia, percebida como carregando uma aura quase sagrada, o trabalho que foi realizado durante a tertúlia parece ter contribuído para a noção da dessacralização da literatura. É identificável nas reflexões a ideia de que “os textos literários devem ser mexidos, lidos, comentados, sem que haja medo no seu comentário, unicamente porque são tidos como obras de arte” (P4). Ou seja, sem que os textos percam a sua importância como criações artísticas, ganham uma maior materialização corpórea que os aproxima dos leitores que, numa posição de menor reverência, assumem um papel de questionamento ativo e mais frutífero, em termos de aprendizagem.

C.2. – Valor didático da literatura

Tendo passado em revista os dados relativos à primeira categoria, vejamos agora como os participantes na tertúlia percebem o valor didático da literatura. No sentido de melhor refletir as opiniões presentes nos textos, dividimos os dados em duas subcategorias: perspectiva global e aspetos particulares. Em termos de perspectiva global, a generalidade dos participantes reconhece que os textos literários são importantes fontes de conhecimento, traço que está em sintonia com as representações tal como apresentadas antes, sendo que este conhecimento se associa, principalmente, a uma dimensão humana e humanista. A leitura das obras literárias aparece concebida como uma forma de educar o espírito na sensibilidade e respeito pelos valores humanos (“A literatura desperta sensibilidades e um tipo de raciocínio muito próprio, que é necessário voltar a ativar na sociedade contemporânea.” [P3]). Neste sentido, os autores são representados como “mestres que (...) ensinam a viver melhor” (P9). Aos textos literários é também atribuída a capacidade de ajudar a conhecer e perceber melhor a cronotopia dos leitores, seja pela forma como a apresentam, quando sobre ela se centram, seja pelo confronto com a

realidade ficcional (e muitas vezes utópica) que é (re)criada nas obras. Finalmente, um dos participantes, ao mesmo tempo que confere importância à literatura enquanto recurso e meio de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, atribui-lhe um certo grau de dificuldade acrescida (“Quando se falou na utilização dos textos literários para aprender línguas estrangeiras fiquei convencido, isto é, a forma como nos foi apresentada essa ideia pareceu que é uma coisa boa e que facilita, mas eu continuo a achar que alguns textos são muito difíceis.” [P2]).

Em segundo lugar, aludindo a domínios concretos do valor didático dos textos literários, os participantes na tertúlia apontaram vários traços que, *grosso modo*, estão em linha com os resultados emanados dos inquéritos. Assim, por um lado, destaca-se a atribuição de valor didático em termos de ensino-aprendizagem de vocabulário, quer na língua materna, quer na língua estrangeira. Como se pode inferir das opiniões expressas nos textos recolhidos, as obras literárias são um manancial enorme de vocabulário, usado em múltiplos contextos que permite assimilar, de forma mais plena, todo o valor semântico dos termos. Além de vocabulário, os participantes consideram que se podem extrair das obras literárias dados económicos e socioculturais capazes de proporcionar um conhecimento da realidade que as obras retratam, o que se pode revelar importante quando se trata de obras em língua estrangeira veiculadoras de uma realidade estrangeira (“de maneira geral, ficou demonstrado que o ensino de línguas estrangeiras através da literatura é um excelente meio para se ficar a conhecer o contexto social, económico e cultural do país dessa língua e referente à época que diz respeito o livro” [P5]). Em estreita associação com este argumento, é referido pelos participantes a possibilidade de conhecer outros lugares, de fazer visitas a esses lugares através dos “olhos” dos autores. Estas viagens virtuais permitem ao leitor contactar indiretamente com outros locais; por meio do texto, pode sentir com a imaginação as sensações possíveis como se estivesse numa viagem onírica mas plena de significado (“O texto de Luis Sepúlveda nos transporta para a realidade atual da América Latina e, através das sensações que transmite, parece que estamos a sentir o cheiro das bananas a apodrecer.” [P5]). Esta possibilidade é particularmente destacável nos livros de viagens. Por fim, tendo como referência o excerto do romance histórico de Steven Saylor ambientado na Roma Antiga, ressaltando a ficcionalidade inerente às obras, foi indicada a possibilidade de aprender história com os romances.

C.3. – Avaliação

Um dos elementos que tínhamos pedido aos participantes na tertúlia para integrar nas suas reflexões foi uma avaliação da sessão. Neste particular, há a registar uma unanimidade, pois todos fizeram uma avaliação global positiva, sendo “interessante” o adjetivo mais utilizado para caracterizar a atividade. Os vários argumentos apontados para suportar esta avaliação podem ser agrupados em três tipologias. Por um lado, o reduzido número de participantes e a heterogeneidade do grupo possibilitou uma frutífera partilha de opiniões e ideias, havendo espaço para o debate que era enriquecido pelas visões particulares decorrentes das diferentes formações académicas e profissionais dos participantes. Por outro, foi destacada por alguns participantes uma vertente nostálgica ao afirmarem que as atividades levadas a cabo na sessão permitiram recordar as suas aulas de português. Paralelamente, é apontado como argumento abonatório o redescobrir dos textos literários (“penso que este tipo de atividades são muito interessantes, especialmente para pessoas como eu que há muito que não contactam com textos literários” [P4]), contactando com várias perspetivas sobre a literatura, e, em simultâneo, percebendo qual a pertinência na sua vida como leitores; isto num ambiente descontraído, lúdico, mas sem cair num simplismo exagerado e nefasto. Além disso, foi destacado como positivo o facto de ser uma iniciativa que, ao divulgar os textos literários e apresentar sobre eles uma nova visão, tentou promover a leitura, promoção que “é sempre importante, sobretudo num país em que os hábitos de leitura são muito escassos” (P9). Para terminar, referir as opiniões de um participante em particular, que, não obstante considerar que a iniciativa que desenvolvemos foi interessante, refere que não foi “verdadeiramente entusiasmante” (P6) e que não mudou “verdadeiramente as [suas] opiniões sobre os textos literários” (P6), opiniões essas que se prendiam com a conceção da literatura quase exclusivamente como meio de “distração” e de “escape da realidade stressante do quotidiano (...) [e que permite] entrar numa bolha de realidade, que me isole da realidade” (P6).

3.3. Diário do investigador

Dando continuidade à apresentação e análise dos dados recolhidos por meio dos textos produzidos pelos intervenientes, centramos o nosso foco analítico no diário do investigador. Os dados plasmados neste instrumento de recolha têm por base, sobretudo, a observação direta das atividades desenvolvidas, e procuram apresentar uma outra visão sobre o trabalho levado a cabo, proporcionando informações complementares (Yin, 2010: 136) que permitirão fazer o confronto com os dados recolhidos mediante outros métodos. Paralelamente, o diário do investigador, enquanto reflexo da observação direta, tenta apresentar, de forma objetiva, os comportamentos e reações dos participantes no decurso das sessões, sem outra mediação que não seja o processo de redação do investigador (Quivy & Campenhoudt, 2008: 196).

Na linha do procedimento adotado para a apresentação e análise dos dados provenientes dos textos produzidos pelos intervenientes, para o diário do investigador procedeu-se, depois de uma leitura preliminar e tendo em conta o enquadramento teórico e objetivos da investigação, ao estabelecimento de quatro categorias que são apresentadas no quadro seguinte.

Categorias	Subcategorias
C.1. Representações de <i>literatura</i> observáveis	1.1 – Perspetiva inicial
	1.2 – Perspetiva final
	1.3 – Valor didático
C.2. Reação dos participantes	2.1 – Motivação / interesse
	2.2 – Perante os conteúdos
	2.3 – Execução das atividades propostas
	2.4 – Aquisição de conteúdos
C.3. Avaliação das atividades	
C.4. Dificuldades	4.1 – Preparação
	4.2 – Execução

Tabela 10 – Categorias de análise do diário do investigador.

C.1. – Representações de literatura observáveis

Os primeiros dados que extraímos do diário foram as representações que os alunos e os participantes na tertúlia literária tinham de literatura, numa tríplice perspetiva: inicial, final e valor didático. Em primeiro lugar, relativamente à perspetiva inicial, os dados recolhidos vão ao encontro dos resultados obtidos mediante os inquéritos. Com efeito, verificamos que tanto os alunos, como os participantes na tertúlia teceram comentários, a propósito da sua visão de literatura, marcados por alguns esterótipos. Por um lado, da parte de um grupo maioritário de discentes, há a imagem dos textos literários como mais difíceis de ler, que exigem mais esforço hermenêutico e exegético do que outras tipologias textuais, e como textos mais aborrecidos. São estas características as que possivelmente contribuem para um significativo desinteresse pela leitura literária. Por outro, alguns dos alunos afirmaram e demonstraram gostar de ler, considerando a leitura como uma atividade interessante, com a qual se pode aprender, mas que tem sobretudo uma dimensão lúdica e de atividade de ócio.

No que diz respeito aos participantes na tertúlia, de uma maneira geral, têm uma imagem positiva da leitura e têm hábitos regulares de leitura literária, sendo sobretudo encarada numa perspetiva de ócio. Segundo demonstraram durante o encontro, a literatura é preconcebida como um objeto lúdico, indissociável da vertente estética, e que implica uma certa preparação prévia para fazer face à maior dificuldade de interpretação que lhe está associada. Não obstante estes traços que lhe atribuem, os participantes na tertúlia consideram a literatura como um meio de enriquecimento e valorização pessoais.

Ao longo das sessões com os alunos e da tertúlia, tentou-se contrariar alguns dos pré-conceitos antes referidos. Do que se observou, pode inferir-se que se registaram algumas alterações de perspetiva. Efetivamente, considerando as representações observáveis no final das atividades, verificamos que um grande número de discentes manifestou um maior interesse em alargar as suas leituras, nomeadamente em espanhol, ao mesmo tempo que demonstravam reconhecer algumas das potencialidades didáticas da literatura. Segundo a sua perspetiva, a literatura continua a ser difícil, mas ganhou um novo interesse e incentivo, sendo posta de lado a associação ao aborrecimento. Há que reconhecer, contudo, que um grupo residual de alunos continuou a manter representações negativas dos textos literários.

Já entre os participantes na tertúlia, também se registou uma alteração de perspetiva, na medida em que passou a ser atribuída à leitura literária uma vertente mais prática enquanto veículo transmissor de conhecimentos concretos de vários tipos: históricos, linguísticos, socio-culturais... (“Pelos seus comentários parece-nos que houve uma mudança de conceção; os participantes começaram a apontar para uma vertente mais utilitária em termos didáticos dos textos” [TL]), sem que isto significasse deixar de ter em conta a natureza própria dos textos literários.

A terceira subcategoria que definimos prende-se com as representações do valor didático da literatura. Neste particular, ao longo das sessões foi possível observar como os alunos e participantes na tertúlia foram reequacionando esta questão e, paulatinamente, foram tomando consciência dos inúmeros aspetos que podem ser explorados e integrados de forma coerente na aprendizagem das línguas mediante a leitura de um texto literário. Concretizando esta argumentação, a postura e o *feedback* dos alunos permitiu inferir que identificaram o valor didático da literatura para a dita aprendizagem, sobretudo, de conteúdos relacionados com o conhecimento da língua, em termos léxico-semânticos, sintáticos e pragmáticos, mas também de elementos dos domínios sociocultural e histórico. De realçar a reflexão a propósito das expressões idiomáticas derivadas das obras literárias, cuja amplitude significativa é mais bem compreendida depois de essas obras serem lidas. Outro aspeto realçado pelos discentes, ao longo das sessões, que justifica a introdução da literatura no contexto de ensino-aprendizagem é a natureza descritiva e promotora do visualismo dos textos, nomeadamente narrativos, que permite aos leitores contactar com determinadas realidades mais em pormenor, pois ao ler os textos há um maior grau de atenção e é possível reconstruir de forma mais rigorosa uma imagem mental que facilite a compreensão. Por fim, da observação do investigador pode inferir-se que os discentes identificaram a capacidade aglutinadora dos textos literários em termos temáticos, assim como também a coerência que daí decorre ao introduzir esses temas nas aulas.

Entre os participantes na tertúlia registou-se o mesmo processo de valorização da literatura como ferramenta didática. Tal como mencionado no diário relativo à tertúlia, ainda que mantendo algumas reservas devido à natureza ficcional dos textos literários, os participantes verificaram e compreenderam a natureza múltipla dos conteúdos que é possível equacionar com a leitura de um texto desta natureza (“Os participantes assimilaram a mensagem que pretendíamos transmitir: os textos literários, não obstante a

sua especificidade, podem ser um excelente veículo de conhecimentos das mais diversas áreas” [TL]).

C.2. – Reação dos participantes

Como já aventámos, uma das vantagens da observação direta é captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 196). Neste sentido, a segunda categoria que definimos para a análise dos diários do investigador foi a *reação dos participantes*, subdividida em quatro subcategorias, sendo a primeira “motivação / interesse”. Analisando os registos diários do investigador percebe-se que, de uma maneira geral, os alunos realizaram as tarefas que lhes foram propostas no âmbito das sessões que compuseram a intervenção. À medida que se iam realizando as atividades de pré-leitura e durante a exploração dos textos, a maioria dos discentes demonstrou curiosidade e manifestou a intenção de proceder à sua leitura integral. Há, contudo, a referir que houve alguns momentos, sobretudo no início da terceira sessão, em que os alunos revelaram alguma desconcentração e falta de motivação.

No respeitante à segunda subcategoria (reação dos participantes perante os conteúdos), os dados, extraídos da descrição das sessões com os alunos na escola, podem ser organizados em dois grandes grupos: por um lado, a oposição texto original *versus* texto adaptado, e, por outro, a oposição texto literário *versus* texto não literário. Em relação ao primeiro par dicotómico, os discentes não foram unânimes no que às suas preferências dizem respeito. Os que preferem os textos originais utilizaram como argumentos justificativos afirmações condensáveis no sintagma “os textos originais têm mais pormenores”. Admitem ainda que este tipo de textos tem associado um maior grau de dificuldade de leitura; contudo, afirmam que com mais esforço se consegue perceber os textos e que no final esse esforço é compensado (“Contudo alguns alunos referiram que preferiam o original porque tinha mais pormenores e, depois de ultrapassar a estranheza inicial, até se percebia bem o que lá estava escrito. Reconheciam que era necessário um maior esforço para perceber mas que o esforço compensava.” [D2]). Já para a maioria dos discentes da turma que participaram nas atividades, as preferências recaíram nos textos adaptados, pois consideraram que são de leitura mais acessível e, como tal, de mais fácil compreensão. Referir ainda a estranheza experimentada pelos discentes ante o texto

original de *Lazarillo de Tormes*, dadas as suas características léxico-semânticas e sintáticas que o afastam do espanhol padrão atual.

Já relativamente ao segundo par antagónico, entre os discentes, mais uma vez, não se registou unanimidade, havendo porém um maior número de alunos a manifestar preferência pelos textos literários. As razões apontadas para explicar esta opção, entre os que preferem os textos não literários, prendem-se, *grosso modo*, com a maior facilidade de leitura, com a maior facilidade de entendimento e com o recurso a um registo de língua padrão, língua com que os alunos estão mais familiarizados. Já os que afirmaram preferir os textos literários, que era a maioria dos alunos presentes na sessão, justificaram a sua opção pela natureza mais visual dos textos que os torna mais apelativos e motivadores para a leitura. Como justificação acrescentaram ainda o facto de poderem ser encarados como modelos de escrita e de serem facilitadores da aprendizagem de vocabulário, aspeto que decorre da presença nas obras literárias de vários registos e níveis de língua. Estes dados foram confirmados pela observação do investigador quando este escreveu que “da leitura dos textos e pelas reacções dos alunos pareceu que de forma geral o texto literário despertou mais retorno, houve mais dúvidas sobre o vocabulário e mais comentários ao que era descrito, verificando-se uma maior empatia com o texto de Rivas.” (D3)

A propósito da terceira subcategoria (execução das atividades propostas), as registos diários do investigador fornecem escassa informação; porém, pode-se deduzir que a generalidade das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de investigação ação foram muito interessantes e motivadoras para os alunos. Não obstante esta situação, algumas propostas de atividade não obtiveram uma reação positiva por parte dos discentes, nomeadamente a proposta de atividade (na segunda sessão) que tinha como objetivo ordenar imagens por forma a antecipar a ação de *Lazarillo de Tormes*, argumentando que era uma atividade muito difícil, apesar das atividades de pré-leitura realizadas.

Por fim, no que respeita à aquisição de conteúdos (a quarta subcategoria antes definida), dos registos efetuados pode perceber-se que alunos e participantes na tertúlia compreenderam a mensagem que se pretendia transmitir – o valor didático da literatura – bem como assimilaram outros conteúdos que foram explorados enquanto complementares para o cumprimento dos objetivos das intervenções.

C.3. – Avaliação das atividades

Os diários do investigador permitem tecer alguns comentários avaliativos às atividades desenvolvidas, a referida como terceira categoria de análise. Neste particular, o *feedback* obtido pelo investigador permite concluir que, de uma maneira geral, o ambiente em que se desenrolaram as atividades foi salutar, estimulante e profícuo. Com efeito, da parte dos alunos verificou-se, globalmente, uma boa aceitação das propostas de trabalho que foram realizadas bem como das estratégias implementadas. Paralelamente, pode-se concluir que os conteúdos que foram trabalhados e a linha argumentativa que os coordenava foram assimilados, quer pelos docentes, quer pelos adultos em contexto extraescolar participantes na tertúlia. Além disso, a forma como o investigador avalia as atividades torna possível a inferência de que foi atingido outro objetivo das intervenções, tendo-se contribuído para o desenvolvimento do gosto pela leitura, tal como revelam as suas declarações: “No final, vários alunos disseram que tinham intenção de ler o livro, pelo que se fica com a impressão que as atividades desenvolvidas despertaram a vontade de continuar a ler, foram motivadoras e potenciadoras da leitura.” (D2) “Além disso, acreditamos que contribuímos para aprofundar o seu gosto pela leitura literária.” (TL).

C.4. – Dificuldades

Um elemento importante para melhor compreender e ajuizar o desenrolar das várias sessões, quer na escola quer na tertúlia literária, é a reflexão sobre as dificuldades sentidas, última das categorias que delimitámos para a apresentação e análise dos dados extraídos dos diários do investigador. Para melhor perceber essas dificuldades foram distribuídas em duas subcategorias: na primeira, as relacionadas com a preparação e, na segunda, as relacionadas com a execução. Em relação ao primeiro grupo, verifica-se que as dificuldades são sobretudo de duas ordens: por um lado, a construção do material de apoio e a seleção dos excertos a trabalhar, dado que estes deveriam ser ao mesmo tempo estimulantes, motivadores e também significativos para os objetivos que se pretendiam atingir com as intervenções; por outro lado, um aspeto mais relacionado com a tertúlia literária: a mobilização dos participantes. Efetivamente, ainda que o encontro tenha sido bastante publicitado, não compareceram muitos possíveis interessados.

Já as dificuldades relacionadas com a execução prendem-se, em primeiro lugar, com o labor necessário para manter, sobretudo os alunos, interessados nas atividades, pois houve momentos em que estes revelaram algum alheamento e deixaram-se levar pela distração; em segundo, com a dificuldade sentida em fazer perceber o que se pretendia com as atividades realizadas e qual a importância das mesmas para a consecução dos objetivos gerais; e, em terceiro lugar, a forma como alguns dos participantes na tertúlia se mantiveram apegados a algumas ideias pré-formuladas, revelando resistência em assimilar outras opiniões e outros argumentos, aspeto que já antes foi comentado.

4. Grupo focal

Dando cumprimento ao plano de trabalho que antes expressámos, seguimos com a apresentação e análise dos dados recolhidos através do grupo focal (anexo 2). Tendo contado com a participação de seis alunos que, *grosso modo*, representavam as opiniões dominantes do grupo onde realizámos a intervenção, o grupo focal tinha como objetivo principal levar a cabo uma avaliação das atividades realizadas no contexto de sala de aula, ao mesmo tempo que se confrontava os alunos com as respostas dadas nos inquéritos, para perceber alguma evolução, bem como com a postura evidenciada e ideias defendidas nas sessões que dedicámos ao projeto de intervenção.

Tal como para a apresentação e discussão dos dados provenientes dos textos produzidos pelos intervenientes, também para o grupo focal definimos um conjunto de categorias (cinco) que subdividimos, desta vez, em treze subcategorias, conforme se pode constatar na tabela seguinte. Na definição destas categorias e subcategorias tivemos em conta o enquadramento teórico, os objetivos do projeto de intervenção, em geral, e do recurso a este instrumento de recolha de dados, em particular, bem como a leitura preliminar das respostas dos participantes.

Categoria	Subcategoria
C.1. Representações dos alunos sobre a leitura	1.1 – Gosto pela leitura
	1.2 – Motivação para a leitura
	1.3 – Motivos para não ler
C.2. Hábitos de leitura	2.1 – Leituras preferidas
	2.2 – Leitura mais frequentes
C.3. Representações dos alunos sobre a leitura literária e não literária	3.1 – Motivação para a leitura literária
	3.2 – Motivação para a leitura não literária (textos eminentemente informativos)
	3.3. – Dificuldade inerente aos textos
C.4. Representações dos alunos sobre as vantagens didáticas dos textos literários	4.1 – Oposição textos literários <i>versus</i> textos não literários
	4.2 – Oposição textos originais <i>versus</i> textos adaptados
	4.3 - Potencialidades didáticas
C.5. Avaliação dos alunos às atividades realizadas	5.1 – Pré-leitura
	5.2 – Avaliação global

Tabela 11 – Categorias de análise do grupo focal.

C.1. – Representações dos alunos sobre a leitura

Esta primeira categoria, referida acima, foi segmentada em três subcategorias. Na primeira, “gosto pela leitura”, os participantes, na sua maioria, responderam afirmativamente; posição que vem confirmar os dados provenientes dos inquéritos, onde 67% dos discentes respondeu que gostava ou gostava muito de ler. Para melhor perceber as afirmações integradas nesta subcategoria, definimos mais duas onde recolhemos as justificações. Assim, as motivações para a leitura apresentadas pelos discentes participantes podem ser organizadas em dois grupos: por um lado, as que se relacionam com a formação, nomeadamente a representação da leitura como fonte de conhecimento, em particular como promotora e potenciadora do enriquecimento vocabular; por outro, a dimensão lúdica que se atribui à leitura, pois esta é encarada como uma “maneira de passar o tempo” (A2).

Por seu turno, entre os motivos para não ler, a opinião apresentada está, mais uma vez, em linha com o afirmado nos inquéritos iniciais, já que o tempo que a leitura ocupa

continua a ser referido como um motivo para não ler. Ao mesmo tempo, o aluno que proferiu esta afirmação considera não necessitar de ampliar o seu vocabulário, não encontrando assim uma razão para ler.

C.2. – Hábitos de leitura

A segunda categoria, definida “hábitos de leitura”, visava, acima de tudo, confirmar os resultados dos inquéritos iniciais. Em função dos dados recolhidos, segmentámos esta categoria em duas subcategorias.

Relativamente à primeira, “leitura preferidas”, os participantes no grupo focal tenderam a elencar géneros textuais de pendor literário do modo narrativo, com destaque para os romances eróticos, no sentido etimológico do termo, e os romances policiais. Entre os motivos que levam a preferir os segundos destacam-se o suspense e a emoção/adrenalina que são próprios deste género textual. As razões apontadas para preferir a leitura dos primeiros prendem-se com a sua dimensão sentimental, a que associam alguns alunos uma certa dose de incerteza motivadora. Já outros participantes contrariam este último argumento, apontando a previsibilidade que consideram característica do género (“os romance são sempre iguais (...) nas histórias de amor adivinha-se sempre o final” A3). É por este motivo que um dos alunos manifesta a sua preferência por “histórias da vida reais” (A3).

Apesar de que entre as leituras preferidas sejam referidos apenas textos de pendor literário, a prática quotidiana destes alunos parece ser diferente. Com efeito, as respostas dos participantes organizadas na subcategoria “leituras mais frequentes” parecem apontar sobretudo para a leitura mais habitual de textos de pendor não literário, como sejam jornais (principalmente desportivos e locais) e revistas. Os fundamentos evocados para esta prática prendem-se com o maior interesse que o desporto desperta entre os jovens e também com o interesse pela realidade circundante. Ainda relativamente a esta subcategoria, um dos discentes afirmou que entre as leituras mais frequentes se encontram as biografias, dado o seu interesse pela realidade e por histórias pessoais que, de alguma forma, possam funcionar como lições de vida (“gosto mais de biografias, interesse-me mais por isso, principalmente por aqueles livros que têm uma lição de vida, aquilo que acontece. Os romances são monótonos, é sempre a mesma coisa.” [A3]).

Em jeito de síntese, as afirmações dos discentes participantes que agrupamos nesta categoria parecem confirmar a já antecipada preferência por textos de pendor narrativo, emotivos e que cativem e prendam a atenção dos leitores; ao mesmo tempo que, em linha com os resultados dos inquéritos, se verifica que os discentes tendem a ler mais jornais e revistas, com destaque para os jornais desportivos. Desta forma, podemos concluir que as preferências manifestadas pelos alunos parecem estar em consonância com as opções tomadas pelos responsáveis pela elaboração dos manuais, uma vez que, como evidenciado na análise que levámos a cabo anteriormente (primeiro ponto do terceiro capítulo), estes privilegiam excertos de textos narrativos (quando a opção recai em textos literários) e também com frequência recorrem a textos de natureza mais informativa.

C.3. – Representações dos alunos sobre a leitura literária e não literária.

Na terceira categoria recolhemos os dados que nos permitem perceber as representações dos alunos sobre a leitura literária e não literária, fazendo uma distribuição deles em três subcategorias. Estes dados serviram para, por um lado, corroborar as informações dos inquéritos e, por outro, perceber e avaliar se se registou alguma evolução nas representações dos discentes.

Na primeira subcategoria, “motivações para a leitura literária”, os participantes no grupo focal, recuperando alguns dos argumentos aduzidos para justificar o gosto pela leitura e as suas leituras preferidas, apontam o “valor cultural da literatura” (A2), a sua dimensão lúdica e a propensão dos textos para prender a atenção dos leitores e assim motivar para continuar a ler (“há sempre incerteza sobre o final, isso motiva para querer ler” [A1]). Seguindo a mesma ordem de ideias, aponta-se a coesão dos textos, que os torna mais apelativos, e, ao mesmo tempo, a curiosidade despertada pela forma como os universos ficcionais criados nas obras espelham a realidade.

Ainda que não diretamente relacionada com a questão da motivação para a leitura literária, mas mantendo com ela alguma proximidade (nomeadamente no contexto escolar, em que há leituras obrigatórias), os discentes participantes no grupo focal destacaram como incentivo para a leitura a existência da possibilidade de escolha. Na sua argumentação, se aos alunos fosse dada a oportunidade de seleccionar as obras a ler, fá-lo-iam de forma mais motivada e, provavelmente, com melhores resultados formativos.

Por fim, na linha dos inquéritos, um dos discentes apontou, como razão de peso para selecionar uma obra de leitura, a capa ou a sinopse que normalmente se encontra na contracapa dos livros.

No que concerne à motivação para a leitura não literária, os alunos inquiridos foram mais sintéticos, centrando-se a sua argumentação no pendor eminentemente prático que caracteriza este tipo de textos. Sendo neles predominante a função informativa, possibilitam o contacto com a realidade envolvente (“para ter conhecimentos do que se passa no dia-a-dia, é melhor ler textos não literários” [A3]).

Os dados recolhidos permitem-nos também perceber as facilidades / dificuldades que estes alunos atribuem às tipologias textuais em confronto. De uma maneira geral, os participantes são unânimes em atribuir um maior grau de dificuldade aos textos literários, ainda que não deixem de reconhecer a possibilidade de existirem opiniões contrárias. Todavia afirmam que, no final, apesar de tudo, o maior esforço despendido na leitura das obras literárias é compensado, até porque “se não compensasse as pessoas não liam” (A5). Em coerência com o que antes expusemos, os alunos atribuem um grau de maior dificuldade à obrigatoriedade de ler algumas obras literárias (“nós estamos a ler [*Os Maias*] porque é obrigatório e nós nem temos tempo nem disponibilidade para ler em condições (...) se calhar daqui a uns tempos, quando tivermos tempo lemos e já gostamos” [A1]).

Como forma de sintetizar as conclusões extraídas dos dados integrados nesta terceira categoria, podemos dizer que as representações destes alunos são consonantes com o prisma teórico que adotámos e que, cotejando estes dados com os provenientes dos inquéritos e dos textos escritos pelos intervenientes, se nota uma ligeira alteração de perspetivas, parecendo os alunos revelar uma maior sensibilidade para a importância e o valor cultural da literatura, nomeadamente no que se refere à questão da literatura como veículo de conhecimento, como janela para o contacto com a realidade.

C.4. – Representações dos alunos sobre as potencialidades didáticas dos textos literários

Indo ao encontro de um dos objetivos centrais do nosso projeto de intervenção, com o grupo focal tentámos perceber, através desta quarta categoria de análise, se se tinha

verificado alguma alteração nas representações dos alunos relativamente às potencialidades e vantagens didáticas dos textos literários, quarta categoria de análise. Os dados foram distribuídos de forma a responderem a três aspetos: a oposição texto literário *versus* texto não literário; a oposição textos originais *versus* textos adaptados; e, por último, as potencialidades didáticas identificadas.

Sobre a questão da oposição textos literários *versus* textos não literários (a primeira subcategoria que definimos), os participantes no grupo focal centraram o seu discurso, principalmente, nas características que conferem primazia aos textos literários, as quais podemos distribuir em três grupos. Por um lado, em termos de vocabulário, atribuem maior riqueza ao texto literário, concebendo a literatura como potenciadora de aprendizagens mais amplas e profícuas em termos léxico-semânticos. Por outro lado, a natureza intrínseca aos textos literários, particularmente narrativos, torna-os mais indutores da leitura pois a identificação do leitor com a história faz com que aquele sinta necessidade de continuar a ler (“As histórias até podem não ser verdadeiras, mas nós sentimo-nos dentro daquele mundo e dá vontade de continuar a ler” [A3]; “eu quando estou a ler um romance imagino-me lá dentro (...) e dá vontade de continuar a ler” [A1]). Paralelamente, segundo estes alunos, as características estilísticas próprias deste tipo de textos, bem como a dimensão de verosimilhança presente em muitas obras, forjam um melhor conhecimento da realidade e, por via das impressões e sensações que as situações causam no leitor, facilitam a interiorização dessa realidade, promovendo a aprendizagem efetiva e duradoura (o texto literário causa mais impressão “porque usa recursos estilísticos que intensificam aquilo que dizia (...) as situações retratadas nos romances, ajudam a conhecer a realidade de Espanha” [A3]).

A propósito da segunda subcategoria, “oposição texto original *versus* texto adaptado, os informantes foram menos prolixos. Apesar das opiniões não serem unânimes, parece haver uma tendência para preferir os textos originais, já que estes alunos consideram que as adaptações são lacunares, registando-se por isso perda de informação (“preferi o original porque tem mais pormenores” [A6]; “com as adaptações a história perde sempre alguma coisa” [A3]). Não obstante esta preferência, parecem assumir que os textos adaptados facilitam a leitura e a compreensão.

Relativamente às potencialidades didáticas, as intervenções dos alunos atribuem aos textos literários valor enquanto instrumento didático para a aprendizagem de traços

socioculturais e de aspetos de índole pragmática (“pode-se aprender o relacionamento entre as pessoas (...) a cultura que está escrita no livro (...) o porquê das personagens falarem assim” [A3]); e para a aprendizagem em termos sintático-semânticos (“pode-se aprender a organização das palavras” [A4]; “enriquece-nos o vocabulário” [A6]). Estas aprendizagens realizar-se-ão de forma mais motivadora e interessante para os discentes. Em suma, afirma o Aluno 4, comentando a frase de Franz Kafka “a literatura é sempre uma expedição à verdade”, que “através das descrições exaustivas que são feitas proporciona-nos uma visualização da realidade (...) através daquelas transcrições que são feitas nós conhecemos a realidade.” (A4)

Para finalizar a análise dos dados integrados nesta quarta categoria, e confrontando-os com os obtidos por meio de outros instrumentos de recolha, importa destacar que é perceptível uma evolução nas representações dos discentes, no sentido de eles darem uma maior valorização à literatura como instrumento didático; evolução que poderá ser atribuída às intervenções concretizadas em sala de aula.

C.5. – Avaliação dos alunos às atividades realizadas

Para terminar a apresentação e análise dos dados provenientes do grupo focal, centremos a nossa atenção nas declarações dos participantes a propósito da avaliação das atividades realizadas no contexto do projeto de intervenção. Esta categoria responde diretamente a um dos objetivos fundamentais determinados para este instrumento de recolha. Os dados foram distribuídos em duas subcategorias, sendo a primeira a avaliação das atividades de “pré-leitura” e a segunda a “avaliação global”. No que se refere à primeira, os informantes, de um modo geral, avaliaram positivamente as atividades, ainda que manifestassem preferências por algumas delas. Efetivamente, alguns dos alunos afirmam ter preferido a atividade com as imagens desordenadas porque puderam dar largas à sua imaginação, sentindo-se, assim, mais motivados para a leitura (“eu prefiro reconstruir, mesmo que [a história] não corresponda àquilo que eu pensei porque acho que entusiasma e motiva mais à leitura” [A3]). Outro grupo assumiu ter preferido a pesquisa na internet e a consequente leitura das sinopses das obras, argumentando que assim não criavam “uma imagem errada da história” (A4). Ainda em relação com a atividade de pesquisa, um dos alunos referiu gostar de consultar os comentários e opiniões sobre os

livros que pretende ler. Entre as atividades de pré-leitura, a visualização de adaptações cinematográficas, integrais ou na forma de *trailers*, parece reunir o consenso entre os discentes participantes no grupo focal.

Em termos de avaliação global (segunda subcategoria), é perceptível a noção de que as atividades realizadas foram proveitosas, tendo contribuído para uma alteração na perspetiva dos discentes, em relação à literatura (passou a ser encarada como um instrumento didático interessante, motivador, e que permite o acesso a múltiplos aspetos socioculturais e linguísticos da língua meta) e, consequentemente, para uma valorização da leitura literária. As atividades serviram, assim, para ficar com uma ideia diferente “porque havia muito a ideia que os textos literários eram uma seca e que eram difíceis de ler, que não nos ensinavam nada assim a nível escolar... e agora não, conseguimos ver a diferença entre os literários e os não literários e até achamos que [os literários] são úteis” (A3).

Em jeito de síntese, podemos concluir dizendo que as atividades desenvolvidas no contexto da intervenção foram positivas e atingiram os nossos objetivos: mostrar aos alunos as potencialidades didáticas dos textos literários e contribuir para estimular o gosto pela leitura literária. Como complemento, tomamos as palavras de André Matias para reconhecer que “a utilização deste instrumento de recolha de dados permitiu também a reflexão mais coesa e afincada das representações dos seus participantes assim como as do próprio investigador, dado que em partilha participante foram confrontados com uma construção cognitiva de facto” (Matias, 2014: 71).

CAPÍTULO IV – A LITERATURA, ALÉM DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Ao longo da nossa prática docente, que, embora não seja muito extensa, foi já iniciada há cerca de 10 anos, e no decurso de uma continuada reflexão sobre esta problemática, tivemos oportunidade de perceber que a literatura tem uma presença e importância transversais a vários domínios do ensino, afirmando-se como um complemento indispensável para a plena formação sociocultural dos discentes. É neste sentido que, depois de termos apresentado de forma sistemática o projeto de investigação-ação assim como também as atividades a ele atinentes, fazemos agora um *excursus* em que procuraremos demonstrar como os textos literários marcaram presença de forma muito recorrente, ao longo das mais variadas atividades que fomos desenvolvendo, no decorrer deste ano letivo de 2013-2014.

Em função do projeto de investigação-ação, concebemos e implementámos em contexto controlado atividades que visavam, por um lado, perceber a forma como os textos literários são percebidos em ambiente escolar e extraescolar e, por outro, ajudar a divulgar e desenvolver o gosto pela leitura e, simultaneamente, alertar para as inúmeras potencialidades didáticas que a literatura assume, em especial, no âmbito do ensino de uma língua estrangeira. Contudo, a literatura reificou-se em muitas outras situações onde, de forma mais ou menos indireta, assumiu importância nas atividades desenvolvidas enquanto veículo de transmissão de saberes, como intertexto significativo e facilitador do entendimento dos conteúdos.

Antes de entrar diretamente na apresentação das atividades a que aludimos, urge fazer uma chamada de atenção prévia. As ideias que se seguem, ainda que em alguns pontos sejam sustentadas em alguma bibliografia abonatória e complementar, são, sobretudo, fruto da reflexão pessoal que fomos fazendo, tendo como base, em primeiro lugar, o nosso próprio processo formativo em ELE; depois, como docente; e, por último, mediante a partilha de práticas e experiências com outros docentes.

1. A literatura na sala de aula

Se tivermos em consideração as primeiras atividades que normalmente se levam a cabo nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira ao iniciar um ano letivo, em qualquer nível

de ensino, perceberemos, desde logo, que a literatura é uma das bases em que se assenta o ensino-aprendizagem da língua e de todo o edifício cultural que a sustenta. Com efeito, quase invariavelmente aquando da aferição do contacto e conhecimentos que os discentes têm da cultura espanhola, com muita frequência se fazem perguntas relacionadas com a literatura e, se nos níveis iniciais, estas estão centradas sobretudo na obra maior de Cervantes, nos níveis de ensino mais elevados são introduzidos outros autores com os quais os discentes estão menos familiarizados: é o caso do andaluz Federico García Lorca (1898-1936) ou da romancista catalã recentemente falecida Ana María Matute (1925-2014). Referimos os nomes destes dois autores em concreto pois são incluídos entre um conjunto de personalidades célebres da cultura espanhola no manual de Espanhol do 11.º nível de continuação *Endirecto.com 5*, da editora Areal, a que recorremos como exemplo.

Sendo o mote dado nas atividades iniciais, a literatura não mais deixa de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Uma das dimensões que adota é, inevitavelmente, o manancial de textos que aporta para as aulas. Na verdade, apesar de haver uma preocupação para recorrer a uma panóplia de textos representativa das várias tipologias textuais com que os discentes podem contactar em situações comunicacionais reais, como é o caso de artigos jornalísticos, textos instrucionais: receitas culinárias, manuais de instrução, guias turísticos..., ou de publicações em linha, como textos provenientes de *fora* ou de blogs, os excertos de obras literárias, provenientes de géneros narrativos e poéticos, não obstante terem perdido a preponderância que em tempos tiveram²¹, continuam a constituir um grupo importante nos textos que são utilizados nas aulas. Naturalmente, as obras onde são seleccionados os excertos e o grau de dificuldade dos mesmos são variados: desde os fragmentos de *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo, com frequência utilizados nos níveis iniciais, até passagens de *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Marquez, ou de *La Colmena*, de Camilo José Cela, textos que utilizámos no decurso do presente ano letivo com a nossa turma de 11.º ano, nível V. Nesta linha argumentativa, tendo em mente o que escrevemos anteriormente, a propósito da problemática havida entre textos originais / textos adaptados, consideramos pertinente recordar as potencialidades decorrentes da utilização das adaptações dos grandes clássicos da literatura espanhola, encaminhadas para o ensino de ELE.

²¹ A este propósito urge recordar o exposto no enquadramento teórico sobre as metodologias de ensino.

Outro âmbito didático em que, segundo a nossa experiência, a presença da literatura se faz notar nas aulas de ELE é constituído pelas atividades que envolvem a música. Efetivamente, muitas das composições musicais que utilizamos nas aulas têm uma dimensão literária evidente. Desde logo, aquelas cuja letra tem uma existência independente da música, como quando são musicados poemas já existentes, mas a que a melodia acrescenta uma nova vida. Há também o caso das músicas em que a letra não é independente, mas a forma como é escrita ou a utilização que faz da linguagem lhes conferem uma natureza claramente literária. Estamos conscientes, contudo, de que este segundo grupo de músicas pode estar sujeito à arbitrariedade do subjetivismo pessoal; ainda assim, acreditamos que podemos falar em termos de utilização da literatura na sala de aula.

A música, enquanto material autêntico e flexível, afirma-se como um recurso cuja utilização nas aulas de LE assume uma grande riqueza, tal como proposto pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (2002). Por um lado, a música é uma expressão importante da cultura da língua meta e a sua inclusão nas aulas de língua reforça o vínculo entre estas duas vertentes ao mesmo tempo que permite conferir à aprendizagem uma justificação materializadora, ao aproximá-la dos usos reais da língua. Por outro lado, a música concorre para uma maior aproximação afetiva e emotivo-sensorial entre o aprendente e a língua estrangeira. Vemos assim que a música ganha importância como vivificadora da língua relacionada com o mundo real, e ajuda a cimentar nos discentes a conceção de que aprendem uma língua para comunicar, expressar sentimentos, desejos, conhecer outras culturas; em suma, para interagir com outros, segundo a formulação de Marta Moleiro (2011) em *A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. É em sintonia com estes princípios que, na nossa prática, a música marcou presença assídua ao longo do ano, já que julgamos que uma boa música, no momento adequado, pode ser uma ajuda preciosa, quer para desinibir e motivar os alunos, quer para trabalhar a competência comunicativa nas suas várias vertentes: desde a compreensão oral à expressão oral e escrita, passando pelas competências linguística e textual.

A título de exemplo, e para não nos alongarmos em demasia neste *excursus*, podemos apontar algumas atividades que realizámos com o recurso a duas músicas do cantautor espanhol Joaquín Sabina, cujas letras, no nosso entender, têm uma clara

dimensão poética. É o caso dos temas *Noches de Bodas* e *Pastillas para no soñar*. Ainda que o móbil último fosse trabalhar a competência linguística, nomeadamente a conjugação dos modos conjuntivo e imperativo, respetivamente, e o léxico do campo semântico da “saúde”, na segunda canção, a riqueza metafórico-semântica dos textos, enquanto poemas, deu azo a que se englobassem as outras competências de forma coerente, justificada e profícua. Mediante atividades de pré-audição (ordenar os versos em algumas estrofes e preencher espaços com palavras determinadas), durante a audição (como a correção de erros lexicais e o preenchimento de espaços) e de pós-audição (como o comentário das principais linhas argumentativas e temáticas dos textos), conseguiu-se realizar um trabalho motivador e integrador que possibilitou trabalhar de forma articulada as várias competências, o que dificilmente se poderia materializar com textos em que a dimensão literária não fosse tão significativa. Tivemos pois a oportunidade de demonstrar que, partindo das letras de canções, é possível aproximar os discentes de textos eminentemente literários que assumem formas breves e atrativas (Cuesta Estevez, 2000).

Outra atividade realizada com os nossos alunos em que a literatura ganhou uma referencialidade muito importante foi a projeção de três filmes: *El Lápiz del Carpintero* (2002), realizado por Antón Reixa em 2002, baseada no romance homónimo de Manuel Rivas; *A Casa dos Espíritos* (1993), realizado por Bille August, baseado no também homónimo e primeiro romance da chilena Isabel Allende; e *O Carteiro de Pablo de Neruda*, uma adaptação italiana do romance *Il Postino*, de Antonio Skármeta, realizada por Michael Radford em 1994.

Das argutas palavras de Aguiar e Silva (V. M. A. e Silva, 1990: 178): “O texto fílmico narra frequentemente uma história, uma sequência de eventos ocorridos a determinadas personagens num determinado espaço e num determinado tempo, e por isso mesmo é tão frequente e congenial a sua relação intersemiótica com textos literários nos quais também se narra ou se representa uma história”, percebemos a inquestionável relação de quase filiação que se estabelece entre cinema e literatura. Porém, se esta citação tem como referente, sobretudo, a dimensão técnica e narratológica, o universo de temáticas que enchem as páginas dos romances constituíram-se também como fonte inesgotável de

inspiração e de trabalho para os cineastas²². É nesta segunda vertente onde se enquadram os filmes apresentados por nós nas aulas de ELE.

Atualmente, parece-nos evidente a grande familiaridade que os discentes revelam com a linguagem cinematográfica; desta forma, a sua inclusão nas aulas permite aos docentes utilizá-la “de modo a romper com os filtros afetivos que geram a repulsa a determinados aspetos da cultura em que estão inseridos. (...) É comum o professor utilizar um filme com o fim de romper a resistência dos alunos para o trabalho e para a reflexão de conteúdos programáticos. A maior materialidade da linguagem cinematográfica, devido principalmente à imagem, possibilita ao aluno uma mais fácil compreensão de conceitos, hábitos, costumes e factos históricos e culturalmente distantes no espaço e no tempo, driblando, desse modo, a natural dificuldade de abstração” (M. L. e Silva, 2010: 93). Paralelamente, parece verificar-se uma tendência para um considerável aumento da procura dos textos literários, por parte de quem já assistiu às adaptações cinematográficas desses mesmos textos de partida (Gualda, 2010: 202).

Nesta linha argumentativa, foi com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem da língua espanhola, em geral, e para a leitura literária, em particular, que recorremos à projeção dos filmes antes referidos. Com *El Lápis del Carpintero* e *A Casa dos Espíritos*, à parte dos vários conteúdos socio-culturais e históricos sugeridos e exploráveis a partir dos filmes, procurávamos dar a conhecer o enredo das obras e levar os alunos a lerem os romances, objetivo que, pela manifestação do interesse dos alunos nessas leituras, parece ter sido alcançado. Já com *O Carteiro de Pablo de Neruda* almejávamos, sobretudo, ajudar os discentes a perceber o *modus scribendi* poético, com a sua linguagem eminentemente metafórica e de expressão de sentimentos, motivando os discentes para a leitura da poesia de Pablo de Neruda. Também, no caso do filme magistralmente protagonizado por Massimo Troisi, no papel de Mario Ruoppolo, acreditamos ter atingido os objetivos, na medida em que o retorno dos alunos foi muito positivo, tendo o filme sido o ponto de partida para a pesquisa sobre a vida e obra de Pablo de Neruda e, mais importante ainda, para a leitura e fruição dos seus textos poéticos, alguns dos quais foram aludidos no filme, como, por exemplo, “Desnuda”.

Além destes filmes, que foram usados por nós no presente ano letivo, muitos outros podem ser lembrados; desta forma, sem pretender qualquer tipo de exaustividade na

²² Não deixa de ser significativo que, entre as primeiras obras cinematográficas, figurassem adaptações de clássicos da literatura, desde Dickens a Júlio Verne (Cardoso, n.d.).

enumeração, gostaríamos de elencar alguns títulos cinematográficos ilustrativos da cultura em espanhol que, tendo na sua gênese uma obra literária, poderão ser usados num contexto abrangente de ensino-aprendizagem de ELE. São várias e muito reconhecidas as adaptações dos romances de Gabriel Garcia Marquez: *O Amor nos Tempos de Cólera*²³; *Do amor e outros demónios*²⁴; *Memoria de mis putas tristes*²⁵; *El coronel no tiene quien le escriba*²⁶; e, por fim, *Cronica di una morte annunciata*²⁷. Da obra do chileno Luís Sepúlveda, relembramos *El viejo que leia novelas de amor*²⁸. *Crónica del Rey Pasmado*, romance carregado de humor e ironia de Gonzalo Torrente Ballester (1989), foi também objeto de uma adaptação ao cinema intitulada *El Rey Pasmado*²⁹. Outro filme cujo argumento tem origem num romance que gostaríamos de mencionar é *El invierno en Lisboa*³⁰, adaptação do romance homónimo de Antonio Muñoz Molina (1987) que retrata, de alguma forma, o submundo do contrabando de arte. Julgamos pertinente ainda referenciar o filme *Soldados de Salamina*³¹, baseado no romance homónimo de Javier Cercas, publicado em 2001. Por fim, a indústria cinematográfica floresceu com a clássica adaptação de uma das obras fundacionais da literatura espanhola, *El Cantar de Mio Cid* (século XII), levada à tela em 1961, com o título *El Cid*³².

A enumerativa listagem poderia continuar, com a obrigada alusão às numerosas adaptações de *El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* ou de *Lazarillo de Tormes*, ou ainda de *La Celestina*; contudo cremos, ter vincado suficientemente a nossa perspectiva da existência de um conjunto vastíssimo de obras cinematográficas adaptadas de textos literários que podem ser exploradas, sob uma miríade de ângulos, no contexto do ensino-aprendizagem de ELE.

²³ Produção norte-americana e colombiana realizada em 2007 por Mike Newell e protagonizada por Javier Bardem.

²⁴ Filme colombiano de 2009, realizado por Hilda Hidalgo e protagonizado por Pablo Derqui, Eliza Triana e Jordi Dauder.

²⁵ Adaptação dirigida por Henning Carlsen em 2011 e protagonizada por Geraldine Chaplin, Ángela Molina e Emilio Echevarría.

²⁶ Co-produção de 1999 entre França, México e Espanha de *El coronel no tiene quien le escriba*, realizada por Arturo Ripstein e protagonizada por Fernando Luján, Marisa Paredes e Salma Hayek

²⁷ Produção franco-italiana de 1987, dirigida por Francesco Rosi, que adapta *Crónica de una muerte anunciada*, romance de 1981.

²⁸ A adaptação ao cinema foi dirigida por Rolf de Heer em 2001 e protagonizada por Richard Dreyfuss no papel de Antonio José Bolívar.

²⁹ Esta adaptação foi produzida em Espanha e realizada por Imanol Uribe, em 1991.

³⁰ Produção de 1991, realizada por José A. Zorrilla.

³¹ Ambientado na Guerra Civil espanhola, da qual apresenta uma visão pouco convencional, e nas consequências que esta teve, esta produção cinematográfica, de 2002, foi realizada por David Trueba.

³² Esta adaptação foi dirigida por Anthony Mann e protagonizada por Charlton Heston, no papel de El Cid Rodrigo Díaz de Vivar, e Sophia Loren como Jimena.

De forma secundária, mas não menos importantes, na difusão da literatura, intervêm as artes dramáticas e as frequentes encenações, quer de obras propriamente dramáticas, quer de adaptações de texto narrativos, que aproximam o espectador do texto e da literatura.

Por isso, não queríamos terminar sem incluir uma referência ao papel que o Instituto Cervantes desempenha na difusão da cultura espanhola em geral, e da literatura em particular, mediante a dinamização de ricas atividades que nos aproximam das diversas artes. É do conhecimento geral a estreita colaboração existente entre o Instituto Cervantes de Lisboa e o Ministério da Educação e Ciência, para a difusão de obras representativas do teatro clássico espanhol.

2. A literatura no turismo cultural

Esta epígrafe, ainda que isolada da anterior, não deixa de lhe estar associada. Na verdade, usamos o termo turismo não na sua aceção tradicional, veiculada sobretudo à viagem por lazer, mas atribuindo-lhe uma conotação semântica de deambulação formativa associada à viagem de descoberta, de busca de conhecimento, realizada ou não em contexto educativo.

É nesta linha que assume pertinência evocar, para começar, a visita de estudo que realizámos a Salamanca, neste ano letivo, com o grupo de formandos do curso de Educação e Formação de Adultos / Nível Secundário (EFA/NS) – Técnico de jardinagem e espaços verdes.

A definição e o entendimento sobre o que deve ser uma visita de estudo é uma questão pouco consensual. Contudo, podem apontar-se algumas diretrizes (Matias, 2014: 17-27). Assumindo-se como fundamentais no processo de ensino-aprendizagem enquanto promotoras da cidadania, as visitas de estudo são também uma mais-valia ao contribuírem para motivar e estimular a curiosidade dos alunos, que se vêm obrigados a adaptar os seus conhecimentos à realidade concreta com que se deparam, realidade essa que necessariamente difere da que eles concebem na sala de aula. Simultaneamente, promove a assimilação dos conteúdos trabalhados nas aulas, ao facilitar a associação desses conhecimentos a um contexto concreto. Por envolver o aluno de forma plena, as visitas de

estudo ajudam a que este desenvolva a sua capacidade de observação e que se torne um agente com um papel ativo e preponderante, no processo de construção do seu conhecimento. Desta forma, as visitas de estudo são uma mais-valia, pois as aprendizagens feitas neste contexto ficam mais fortalecidas e intensificadas.

Foi com estes pressupostos teóricos que eu próprio organizei, para os meus alunos do Centro de Formação Agrícola de Malhadas (Miranda do Douro), uma visita de estudo a Salamanca, que tinha como principais objetivos vivenciar a língua e cultura espanholas em contexto prático; observar a paisagem e urbanismo da cidade universitária mais antiga de Espanha; visitar os monumentos que falam da história e da fama desta cidade património cultural da humanidade; contactar com falantes nativos e fomentar as relações interculturais, aprofundando e aplicando os conhecimentos adquiridos durante a formação (sobre geografia, história, arte, etc.).

O roteiro definido levou-nos à milenar ponte romana que atravessa o rio Tormes, à escultura do verraco ibérico conhecida por *el toro de Salamanca* que se encontra na entrada da ponte, assim como a uma estátua próxima, situada entre a ponte e a igreja de Santiago: o *Monumento al Lazarillo de Tormes*. Ora, a conjugação entre estes três elementos, aparentemente desconexos, só alcança pleno significado se os enquadrarmos à luz da anónima obra de 1554: *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Este romance picaresco, em estilo epistolar, conta-nos numa perspectiva autobiográfica a vida de Lázaro de Tormes, desde o seu nascimento, passando pela sua miserável infância e adolescência, até ao seu casamento, já na idade adulta. No tratado primeiro, o narrador conta-nos as suas desventuras com o seu primeiro amo, um cruel e esperto cego que, dando-lhe uma cabeçada contra o *toro*, à entrada da ponte, o desperta para a maldade e a perversidade do mundo. Vemos, desta forma, como uma obra literária funciona como justificação e, simultaneamente, como explicação para os monumentos que encontraríamos nessa viagem cultural.

Na mesma linha, uma passagem pelo *Huerto de Calixto y Melibea*, em Salamanca, só seria verdadeiramente significativa se se tivesse em conta a obra de Fernando Rojas, editada em 1499, *La Celestina*. Singular quanto ao género, este clássico da literatura espanhola conta como Calisto, um jovem impulsivo, se apaixonou por Melibea, uma adolescente de boas famílias para quem os pais tinham planeado um bom casamento, que inicialmente o rejeita. Sendo uma paixão fulgurante, o jovem segue os conselhos do seu

criado para obter os favores da jovem por meio da mediação de uma alcoviteira de má reputação chamada Celestina. Alcançados os favores da jovem, desencadeiam-se uma série de peripécias motivadas pela avareza, ciúme e vingança que terminam com a morte accidental de Calisto ao saltar o muro do jardim e o ovidiano suicídio de Melibea. Sem ter em consideração estes acontecimentos, embora fictícios, dificilmente se poderia perceber o nome deste belo jardim de influência muçulmana, localizado na zona histórica perto das catedrais, bem como a sua importância para a história e a cultura da cidade.

Tendo em mente estes dois exemplos de obras literárias, ambientadas e em estreita relação com a cidade de Salamanca, que descobrimos no já citado contexto de uma visita de estudo, facilmente se percebe a importância da literatura enquanto elemento ligado ao turismo cultural, pois o conhecimento das obras ajuda a compreender de forma mais abrangente e completa o significado de muitos monumentos e locais que visitamos.

Contudo, os textos literários podem desempenhar um papel importante antes das visitas, como ponto de partida e, simultaneamente, como justificação e determinação do seu roteiro. A este propósito seria quase inevitável não evocar os roteiros queirosianos ou pessoanos, inspirados nas obras destes autores maiores das letras lusas, e pensados para ajudar a compreendê-las. Neste particular é jussivo aludir à conferência que organizámos na Escola Secundária Abade de Baçal, subordinada ao tema “O esoterismo e Fernando Pessoa”, que respondia a dois objetivos: por um lado, fazer a divulgação e ajudar na compreensão de algumas temáticas menos conhecidas e, por outro, ser um momento de motivação e preparação para uma visita de estudo à Quinta da Regaleira. Todavia, indo além destes roteiros mais difundidos, é nosso ensejo referir outras obras que podem funcionar como guias para “turistas culturais”, algumas das quais ajudaram na preparação da nossa viagem. Referimos, em primeiro lugar, *Las Rosas de Piedra* (2008), uma obra de Julio Llamazares, que, com prosa fluida, cheia de encanto e por vezes irónica, nos conta uma série de viagens que o narrador, *el viajero*, fez para visitar as catedrais do terço norte de Espanha, começando o seu roteiro de “peregrino” em Santiago de Compostela (A Coruña) e terminando em Tortosa (Tarragona). Nas suas descrições, além de descrever fachadas, campanários, retábulos e capelas, relata também os encontros com as pessoas com quem se vai deparando, como sacerdotes, vigilantes, guias ou turistas. Desta forma, o leitor fica a conhecer não apenas a dimensão histórica e artística das *rosas de piedra*, mas também a paisagem humana que as preenche. Sendo uma viagem no tempo e no espaço,

para parafrasear o autor, a leitura da obra antecipa a visita e ajuda a preparar o visitante para a espetacularidade do que pode encontrar nestes edifícios quase milenares. Foi esta a razão que nos levou a fazer uma leitura com os nossos formandos de excertos do capítulo que Llamazares dedica às catedrais salmantinas, como atividade de motivação e, simultaneamente, de preparação para a já muito aludida visita de estudo a Salamanca.

Este tipo de exercício – leitura de textos alusivos aos locais que se irão visitar – poderia ser exercido com uma panóplia de textos, desde guias turísticos e folhetos informativos; contudo, pela nossa experiência pessoal, acreditamos que a introdução de textos extraídos de livros de viagens em que o pendor literário é inquestionável se torna muito mais aliciante. É imperioso reconhecer que a informação recolhida é necessariamente diferente, talvez marcada por uma maior subjetividade; porém, é essa natureza pessoal e não isenta de descrever a que vai motivar e cativar os futuros *viajeros*, para retomar o termo de Llamazares.

Nesta linha, não queríamos terminar esta epígrafe sem antes apontar algumas obras relevantes que, como encerram em si a possibilidade promotora da errância em demanda cultural, são extraordinários exemplos da relação próxima entre literatura e viagem cultural.

Assim, em primeiro lugar, uma obra incontestavelmente merecedora de referência é *Por tierras de Portugal y de España*, de Miguel de Unamuno. Este libro, publicado em 1911³³, é composto por um conjunto de ensaios e reúne, na sua primeira parte, as impressões do autor sobre a literatura, as gentes lusas e o país que ele visitava com frequência. Ora, naturalmente que, por mais inspiradas que fossem as reflexões unamunianas, já não será possível encontrar o que ele nos descrevia nas suas páginas³⁴, mas será repto interessante cotejar o que o grande reitor salmantino viveu e imortalizou em sinceras palavras, com aquilo que agora é possível encontrar. Será este confronto, *in loco*, que consubstanciará as palavras de Unamuno escritas no ensaio “Excursión”: “No ha sido

³³ Recentemente, foi publicado um livro de viagens: *Por tierras de Portugal: un viaje con Unamuno* (2013), no qual o jornalista Agustín Remesal reconstrói, em forma de romance, as numerosas viagens de Unamuno a Portugal, nas quais destaca, sobretudo, os vínculos afetivos e culturais com o nosso país, através dos seus amigos mais queridos.

³⁴ Como a Guarda que encontrou em 1908: “y allá fui, en aquella destemplada tarde otoñiza, a vagar por las calles de Guarda. Pronto las recorrí casi todas, pues es una pequeña ciudad, de unos 6000 habitantes. (...) Fui a ver el Liceo, un Liceo nacional donde se cursan los cinco primeros cursos, con unos 150 alumnos. Cosa deplorable, pobrísima, de la que lo mejor es no hablar.” (Unamuno, 1911, pp. 108-110)

en libros [...] donde he aprendido a querer a mi patria: ha sido recorriéndola, ha sido visitando devotamente sus rincones.”

Na linha argumentativa que temos seguido, outra obra, agora retirada das letras lusas, que é imperioso recordar é: *Viagem a Portugal* de José Saramago. Constituída por um conjunto de crónicas escritas pelo nobel da literatura e publicada em 1980, esta obra, afastando-se do esquema formular do guia turístico, apresenta a leitura que a pena de Saramago lavra sobre o que ele vê, leitura essa que não deixa de permitir o contacto do leitor com o autêntico rosto de uma terra de riquezas inesgotáveis. Na linha do pressuposto para os textos de Unamuno, também a obra de Saramago é um extraordinário ponto de partida e, ao mesmo tempo, termo de comparação para a redescoberta de Portugal que pela proximidade, está longe. Paralelamente, se o obra do lendário reitor da Universidade de Salamanca pressupõe o olhar do Outro sobre Nós, com Saramago é o Eu que apresenta e reflete sobre o Nós.

Para finalizar, trazemos à colação, como terceiro exemplo, *Tras-os-Montes: un viaje portugués*, obra de Julio Llamazares, publicada em 1998. Este livro, mais que um guia de viagem, transmite-nos, num ritmo cadenciado à maneira do fado, uma imagem pessoal de Trás-os-Montes, uma perspectiva matizada pela lente do *viajero*. Assim, a obra abre-nos caminho para a descoberta de uma das regiões menos desenvolvidas de Portugal e, após a sua leitura, uma qualquer visita seria necessariamente concebida sob um novo prisma.

Há mais obras que poderíamos aduzir; todavia, seria uma enumeração desnecessária, pois acreditamos ter deixado clara a nossa perspetiva – o importante contributo das obras literárias na preparação e enriquecimento cultural que aportam às visitas de estudo – e que os exemplos apresentados são suficientemente ilustrativos e esclarecedores da nossa linha argumentativa.

3. A literatura na língua viva

A problemática questão das relações entre língua e literatura é de uma tal complexidade que extravasa, em larga medida, as fronteiras do nosso trabalho. Neste sentido, não é nosso intento justificá-la com questões de índole teórica, é antes fazer uma breve reflexão sobre a maneira como as obras literárias entram na linguagem quotidiana,

sob a forma de expressões, mais ou menos formulares, cujos utilizadores muitas vezes ou desconhecem ou não atribuem o merecido alcance a essa relação de filiação literária. São expressões que, de forma recorrente, são utilizadas nas mais variadas ocasiões, mas que encerram em si uma carga semântica e cultural extraordinária que só poderá ser verdadeiramente compreendida se tivermos em conta a obra literária que lhe está na origem, com todo o significado que transmite.

Uma dessas expressões é, por exemplo, ‘*Ser un quijote*’. O Dicionário da Real Academia Espanhola (RAE) atribui duas aceções ao termo *quijote*³⁵: a primeira, “hombre que antepone sus ideales a su conveniencia y obra desinteresada y comprometidamente en defensa de causas que considera justas, sin conseguirlo”; a segunda, “hombre alto, flaco y grave, cuyo aspecto y carácter hacen recordar al héroe cervantino”. Ambas as entradas do dicionário ajudam a perceber o significado do termo; contudo, se não tivermos em consideração a personagem que lhe está na origem e que é bem explícita na segunda aceção, essa compreensão seria lacunar e incompleta. Na verdade, sem conhecer a obra de Cervantes, de que forma poderemos saber como é o herói cervantino? Qual é o empenho de um *quijote* na realização de uma empresa? A resposta a estas questões está na leitura de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. O cavaleiro da triste figura crê encarnar em si os ideais que os livros de cavalaria da sua biblioteca reificavam. D. Quixote é o lutador incansável e idealista que vive num mundo de princesas e gigantes que nada tem a ver com o palpável mundo de moinhos de vento e filhas de estalajadeiros. É o destemido que não se deixa abater pelos fracassos, antes continua, persistente, na busca dos seus ideais, incompreendido num mundo em mudança. Será esta figura, por vezes cómica, por vezes trágica, criada por Miguel de Cervantes, em 1605, aquela que está na origem da expressão ‘*Ser un quijote*’, ou seja, alguém com traços de loucura, ingénuo, que quer mudar o mundo vivendo numa realidade alternativa, mas, ao mesmo tempo, decidido e persistente defensor altruísta das causas que considera justas. Não são poucas as vezes em que os vizinhos espanhóis fazem uso desta expressão no âmbito político, e não só.

Outra expressão cuja origem e significado tem relação com uma obra literária é ‘*Ser una celestina*’ ou ‘*Hacer de celestina*’. Tal como no caso de *quijote*, também no termo *celestina*³⁶ o Dicionário da RAE faz alusão à obra que está na base do mesmo: “Por alusión a Celestina, personaje de la *Tragicomedia de Calisto y Melibea*”. Esta obra de transição

³⁵ <http://lema.rae.es/drae/?val=quijote> (consultado a 16/07/2014)

³⁶ <http://lema.rae.es/drae/?val=celestina> (consultado a 16/07/2014)

entre a Idade Média e o Renascimento, da autoria de Fernando Rojas, foi publicada em 1499. Localizada em Salamanca, a trama confere um peso significativo a uma alcoviteira chamada Celestina. Ela encarregava-se de levar e trazer mensagens entre enamorados, conseguir proporcionar encontros aos casais em sua casa e proporcionava jovens a quem pagasse mais. É desempenhando o papel de intermediária entre Calisto e Melibea que Celestina ganha a sua imortalidade enquanto mito linguístico. Regressando à definição do Dicionário da RAE, *celestina* é pois sinónimo de “alcahueta” (alcoviteira), que por sua vez significa “Persona que concierta, encubre o facilita una relación amorosa, generalmente ilícita”³⁷. Todavia, esta definição, sem a carga semântico-cultural que a obra de Rojas lhe empresta, dificultaria a plena compreensão de toda a conotação negativa presente no título da notícia “Fidel Castro califica a Aznar de “Celestina” que recluta latinoamericanos para la guerra”³⁸, onde o antigo presidente de Cuba acusa o presidente do governo espanhol à data, José María Aznar, de atuar como uma alcoviteira entre os jovens latino-americanos e o exército americano em guerra no Iraque. Sem conotação negativa, mas da mesma forma semanticamente abrangente é o título de uma notícia mais recente publicado no *El País* em linha: “Celestinas del siglo XXI en Silicon Valley”³⁹ que conta como, por uma avultada soma de dinheiro, mãe e filha conseguem encontros amorosos a ricos e famosos. A leitura dos dois títulos, sem o suporte de *La Celestina* de Fernando Rojas, podia resultar menos sugestiva e estaria amputada do significado que transmite.

Se repetirmos o exercício anterior e buscarmos no Dicionário da RAE o lexema *donjuán*⁴⁰ encontramos, a propósito da origem do termo, a referência a “don Juan Tenorio, personaje de varias obras de ficción” que, de forma inequívoca, marca a filiação literária do termo. Quanto ao significado, a mesma entrada diz “seductor de mujeres.” Porém, a abrangência semântica e cultural transcende a informação presente no dicionário. Na verdade, a forma como a imagem de Don Juan Tenorio foi construída ao longo dos tempos, nas várias obras em que figura, confere-lhe um sentido mais profundo e uma conotação carregada de simbolismo negativo que os académicos da RAE parecem não recolher. Personagem aparentemente baseada em sedutores reais, Don Juan inspirou inúmeras obras, desde a literatura à pintura, passando pela música. Aquele que é considerado o mais antigo

³⁷ <http://lema.rae.es/drae/?val=alcahuete> (consultado a 16/07/2014)

³⁸ http://internacional.elpais.com/internacional/2003/11/01/actualidad/1067641202_850215.html (consultado a 16/07/2014)

³⁹ http://elpais.com/elpais/2014/01/03/gente/1388742134_657885.html (consultado a 16/07/2014)

⁴⁰ <http://lema.rae.es/drae/?val=donjuan> (consultado a 16/07/2014)

texto precursor desta figura é *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de Tirso de Molina, obra dramática, publicada em 1630, que definirá os traços do mito: o sedutor que recorrendo a truques, estratagemas e enganos consegue ludibriar todas as damas que encontra, desonrando-as a elas e aos noivos. Ainda que esta figuração vá sofrendo adaptações ao longo dos tempos, adquirindo alguns traços particulares, como no *Don Juan Tenorio* (1844), de José Zorrilla, onde assume uma figuração próxima do herói romântico e de verdadeiro apaixonado, o essencial mantém-se: herói pícaro, enganador e sedutor que usa sem grande consideração as mulheres, centrado nos seus desejos de permanente conquista, sem olhar a meios⁴¹. Estamos perante um vastíssimo terreno fértil para a utilização de uma expressão que ultrapassa as chamadas “revistas del corazón”, cujas páginas estão repletas de ‘donjuanes’, sem distinção de nacionalidades; o uso dela está vivo, como é sabido, no nosso quotidiano.

Uma última expressão que queríamos evocar neste contexto é ‘*Ser un lazarillo*’ ou ‘*Hacer de lazarillo*’. Também neste caso, a filiação literária de expressão é reconhecida pela RAE (“del diminutivo de Lázaro, protagonista de la novela *Lazarillo de Tormes*, que siendo adolescente servía de guía a un ciego”⁴²), que atribui ao termo o significado de “muchacho que guía y dirige a un ciego” e de “persona o animal que guía o acompaña a otra necesitada de ayuda”. Tal como Lázaro de Tormes serviu de guia ao cego, atualmente, em Salamanca, cidade por antonomásia do *Lazarillo de Tormes*, os turistas são guiados nas visitas aos monumentos pelos ‘lazarillos’ modernos (guias), muitas vezes encarnados nas simpáticas ciganas que circulam pelas ruas da zona histórica, integrando-se assim com os turistas desejosos de ver as belezas artísticas e conhecer os segredos que escondem.

Em jeito de síntese, as expressões idiomáticas, que apresentámos acima como exemplo, permitem-nos concluir, sem grandes dúvidas, que estas locuções de ascendência literária, utilizadas de forma corrente e contínua nos mais variados suportes e registos, foram paulatinamente assimiladas pela língua viva do quotidiano, ganhando uma relativa

⁴¹ Entre as obras que tratam esta figura, além das já referidas, podemos acrescentar, entre outras, o *Dom Juan*, de Molière (1665); a ópera de Mozart, *Don Giovanni*, com libreto de Lorenzo da Ponte (1787); o poema épico de Lord Byron, *Don Juan* (1821); o poema de Guerra Junqueiro, *A morte de D. João* (1874); o poema sinfónico de Richard Strauss, *Don Juan* (1888); o romance *Don Juan*, de Gonzalo Torrente Ballester (1963); o filme de 1995, realizado por Jeremy Leven e protagonizado por Johnny Depp, Marlon Brando y Faye Dunaway, *Don Juan de Marco*; a peça teatral de José Saramago, *Don Giovanni ou O Dissoluto Absolvido* (2005); e, por fim, a figura de Barney Stinson da série norte-americana *How I Met Your Mother*, que representa o sedutor empedernido que continuamente procura novas formas de conquistar as mulheres, sempre fugindo a qualquer tipo de compromisso.

⁴² <http://lema.rae.es/drae/?val=lazarillo> (consultado a 16/07/2014)

autonomia e independência das obras que estão na sua génese, mas que só se percebe o seu verdadeiro valor referencial quando a sua descodificação não negligencia a hermenêutica do texto literário que lhe serve de suporte. Parafraseando as palavras de Rosana Acquaroni, podemos afirmar que a literatura proporciona aos aprendentes de uma segunda língua, no nosso caso concreto o espanhol, os elementos linguístico-culturais necessários para que as interações com falantes nativos sejam facilitadas, aumentando assim o seu grau de integração (Acquaroni Muñoz, 2007: 15). Em suma, são expressões de ascendência literária convertidas em mitos linguísticos cuja interpretação é consubstancial com a literatura.

4. A literatura como agente socioeducativo dinamizador de cultura

Para terminar estas reflexões com um regresso ao início – a literatura no âmbito escolar do ensino formal –, apontamos aqui algumas atividades que fomos desenvolvendo ao longo do ano letivo, num contexto socioeducativo, e que tiveram como *leitmotiv* a literatura.

Em primeiro lugar, a colaboração com a Biblioteca Escolar. Ainda que esta abrangesse várias vertentes, a mais significativa foi a divulgação literária que assumiu três formas: o autor do mês, a montagem de uma exposição alusiva a *Os Lusíadas* e a participação na Semana das Línguas.

Com a divulgação mensal de um autor, almejávamos contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, dar a conhecer um pouco mais a riquíssima literatura hispânica e, acima de tudo, motivar os alunos para a leitura da mesma, apresentando autores espanhóis e hispânicos que fossem de alguma forma representativos e, simultaneamente, motivadores para o interesse dos discentes. Assim, apresentámos no espaço do *autor do mês* alguns autores sobejamente conhecidos, como foi o caso de Luis Sepúlveda, Gabriel Garcia Márquez e Pablo de Neruda, mas também abordámos outros não mesmos reputados: Julio Llamazares ou Gonzalo Torrente Ballester.

A segunda dimensão que consubstanciou a nossa colaboração com a Biblioteca foi a conceção, criação e montagem de uma exposição sobre o *opus magnum* de Camões, *Os Lusíadas*. Tratava-se da apresentação de estrofes significativas dos momentos chave de

cada canto, acompanhadas por imagens ilustrativas, bem como de algum material complementar e ancilar para a compreensão da épica camoniana, como sejam os intertextualmente importantes versos iniciais da *Eneida* de Vergílio, por exemplo. Com este labor, procurávamos despertar o interesse dos discentes e motivá-los para leitura da obra de Camões.

Para terminar, a propósito da Semana das Línguas, desenvolvemos o terceiro aspeto da nossa cooperação com a Biblioteca Escolar: por um lado, a seleção de poemas cujo tema fosse a língua portuguesa (macro-tema aglutinador das varias atividades realizadas no Agrupamento), para serem divulgados junto da comunidade escolar; por outro, a participação com os nossos alunos numa das iniciativas da Semana da Línguas – leitura de poemas, na Biblioteca, nas várias línguas lecionadas no Agrupamento – onde aproveitámos para divulgar poemas de autores hispânicos, alguns pouco conhecidos, mas que despertaram o interesse e a curiosidade dos alunos.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que, não obstante não termos feito um levantamento exaustivo e sistemático das reações de todos os alunos, o retorno que obtivemos por parte de alguns deles, bem como dos responsáveis e funcionários da Biblioteca, mostra-nos que estas atividades foram frutíferas e funcionaram como meio de aproximação entre discentes e textos literários.

Atividade paralela e complementar às que consubstanciamos em cooperação com a Biblioteca, foi a redação para o jornal da escola de um artigo, com algum folgo sobre a poesia trovadoresca galaico-portuguesa. Integrando os textos fundacionais da nossa literatura nacional, a poesia trovadoresca tem sido muito negligenciada pelos decisores políticos e pelos responsáveis da educação, que, por vezes, parecem apostados em remetê-la ao esquecimento, desvalorizando toda a dimensão intertextual que estabelece com a produção literária posterior. Foi numa tentativa de alertar para esta realidade preocupante e de despertar nos discentes o interesse em conhecer a poesia lírica, trovadoresca que nos propusemos redigir o citado artigo, o qual foi publicado no final do ano letivo.

Por fim, referimos aqui uma atividade a que já aludimos neste relatório, na medida em que integrava as intervenções associadas ao projeto de investigação-ação: a tertúlia literária. Acreditamos que é neste tipo de atividades que, de forma plena, a literatura se converte num agente dinamizador de cultura. Tendo em consideração não aquele evento concreto realizado por nós, mas sim o conceito inerente a estas atividades, vemos que,

muitas vezes, as tertúlias literárias são associadas a outros eventos socio-culturais, como celebrações festivas ou efemérides localmente destacáveis. Ora bem, a concepção socialmente aceite de que os encontros destinados a refletir sobre a literatura são acontecimentos importantes que dignificam as celebrações, parece-nos simultaneamente o reconhecimento da dignidade e importância que as obras literárias têm no âmbito social e cultural de um país.

Concluimos esta digressão com uma breve síntese dos argumentos principais que tentámos defender, ao longo deste último capítulo.

Em primeiro lugar, a importância inegável e inquestionável que a literatura assume nas aulas de ensino de uma língua estrangeira, seja enquanto manancial de textos, seja assumindo outras linguagens (como a música), ou fornecendo o argumento para adaptações cinematográficas, que muitas das vezes funcionam como instrumento motivador para a imersão no texto em si. Porém, independentemente da forma que assuma e da finalidade que lhe é atribuída, a obra literária não perde a sua transcendência social, cultural e linguística para o ensino de uma LE, neste caso concreto de ELE.

Em segundo lugar, quer como complemento, quer como suporte inicial, os textos literários revestem-se de um grande significado cultural, na medida em que permitem a plena compreensão de determinadas realidades e podem ser a motivação e o guia orientador para viagens culturais de (re)descoberta.

Explicávamos, em terceiro lugar, que com a inclusão de algumas expressões idiomáticas com filiação literária e a exploração da sua abrangência semântica, cremos ter-se demonstrado que a literatura está presente no dia-a-dia dos falantes, ainda que por vezes eles não tenham disso consciência, e que só interpretando essas expressões à luz das obras que lhe estão na origem, podemos assimilar a plenitude significativa que encerram.

Por fim, dávamos conta de como os textos literários funcionam na qualidade de agentes socioeducativos dinamizadores de cultura, pois, tendo a literatura como suporte, são desenvolvidas atividades que, em contexto escolar e extraescolar, concorrem para a formação socioafetiva, cultural e pessoal plena do indivíduo enquanto ser único e autónomo, mas integrado numa sociedade em transformação.

Em suma, a literatura funciona como parte integrante e complemento cultural vivo e transversal ao Homem, que ultrapassando as fases darwinianas da evolução se afirma como *homo literarius*: aquele que lê e se lê no espelho da literatura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Conclusões do estudo

Uma vez que o nosso trabalho se ocupa de textos literários, pensámos recuperar um recurso já presente nas obras fundacionais da literatura ocidental, a *ring composition*, e voltar assim para a questão geradora da investigação: *Qual a presença e quais as potencialidades didáticas da literatura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira?*, para, partindo dela, apresentarmos algumas das conclusões do nosso estudo.

Em relação ao primeiro macro-objetivo investigativo, a presença da literatura, percebemos que não é muito significativa. Com efeito, a análise dos manuais, por um lado, mostrou-nos que os textos literários, ainda que presentes, são percentualmente pouco significativos, quando se consideram em função do número total de textos. Enxaminando os autores dos textos literários presentes e/ou aludidos nos manuais do nosso *corpus*, verifica-se uma relativa preponderância (até certo ponto lógica, em função da proximidade geográfica, histórica e cultural) de autores espanhóis, em detrimento dos hispânicos. Indo ao encontro das expectativas, os escritores que mais vezes marcam presença nos manuais costumam ser os mais consagrados, como Gabriel García Márquez, Isabel Allende, ou o incontornável Miguel de Cervantes. Em termos de tipologias textuais, além da quase ausência dos textos dramáticos, percebeu-se um predomínio dos textos do género narrativo, que, por sua vez, são adaptados para ser integrados nos manuais.

Se estas conclusões, dada a importância que o manual assume nas aulas, já indicavam a pouca utilização da literatura, por outro lado, os dados provenientes dos inquiridos, sobretudo aos docentes, confirmaram essa ideia, pois, embora atribuam importância à literatura no processo de ensino-aprendizagem e identifiquem as suas potencialidades enquanto instrumento didático, reconheceram que recorrem com pouca frequência a este tipo de textos nas suas aulas.

Um dos aspetos que nos parece destacável nestas conclusões é o paradoxo que se verifica na relação entre o tempo dedicado à leitura e a forma como os inquiridos percebem esse tempo. Com efeito, se comparamos o tempo que os docentes e adultos

em ambiente extraescolar dedicam à leitura com aquele que é dispendido pelos alunos, verifica-se um claro défice por parte destes últimos. Ora, simultaneamente, é entre os discentes que mais se considera esse tempo como suficiente. Este aspeto revela, de forma preocupante, a tendência para o grande afastamento entre os discentes e a leitura e, concomitantemente, lança o repto para que os docentes desenvolvam cada vez mais atividades que concorram para alterar esta situação.

Outro elemento que julgamos pertinente realçar neste momento é o facto de a generalidade dos participantes atribuir às obras literárias um forte pendor “estético” e “lúdico”, de onde decorre a representação da literatura como carecendo de praticidade. Esta conclusão aponta algumas linhas para aquele que deve ser o labor dos docentes: a desconstrução destes pré-conceitos estereotipados. Na verdade, sendo inegáveis as potencialidades da literatura no contexto do ensino-aprendizagem de idiomas, aos docentes cabe desenvolver atividades que demonstrem essas mesmas potencialidades, pondo de lado a ideia de que os textos literários são mais difíceis, quase inacessíveis, e que só servem para passar o tempo.

Ao longo das intervenções, tivemos oportunidade de implementar atividades que demonstraram que, em consonância com o apresentado no enquadramento teórico, os textos literários podem utilizar-se como *input* válido para desenvolver as várias dimensões da competência comunicativa: cultural, intercultural, linguística, sociolinguística e pragmática. De acordo com o que observámos, através de diferentes atividades que têm como *leitmotiv* a literatura, pode-se motivar os discentes, despertar o seu interesse para a leitura em espanhol, ao mesmo tempo que se proporciona o contacto, quer com a realidade cultural, quer com diferentes recursos linguísticos e modelos de utilização da língua, associados a funções comunicativas específicas e contextualizadas. Outro elemento a destacar, à luz dos dados recolhidos, é a evolução nas representações de literatura e sua relação com o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira dos participantes na investigação, revelando estes, no final, uma maior consciência das potencialidades didáticas dos textos literários.

Estas conclusões permitem-nos afirmar que alcançámos os nossos objetivos investigativos e didáticos: confirmámos a perceção da pouca presença dos textos literários nas aulas de ELE; identificámos as potencialidades didáticas dos textos literários; e,

concomitantemente, contribuímos para que a sua importância enquanto instrumento didático fosse reconhecida pelos participantes neste projeto de investigação.

2. Limitações do projeto

O nosso trabalho, não obstante todo o empenho e rigor com que procurámos desenvolvê-lo, foi condicionado por algumas limitações. São esses aspetos que agora equacionaremos.

Em primeiro lugar, o tempo que dispusemos para implementar as atividades em contexto escolar foi exíguo. Ainda que inicialmente tivéssemos idealizado um maior número de intervenções, a necessidade de cumprir o programa da disciplina condicionou os nossos objetivos, tendo reduzido o número de intervenções, o que implicou um menor número de atividades realizadas.

Em segundo, o reduzido número de intervenientes, sejam alunos, sejam os participantes na tertúlia, é limitativo, ao restringir qualquer hipótese de generalização.

Também o número de manuais que seleccionámos e incluímos no nosso *corpus* de análise é limitado e, o facto de não termos abarcado manuais publicados em Espanha, faz com que as conclusões sobre a presença dos textos literários nestes recursos educativos sejam necessariamente parcelares. Todavia, é necessário referir que o âmbito limitado do trabalho e o tempo disponível fez com que optássemos por nos delimitar aos manuais lusos.

3. Sugestões para investigações futuras

Na introdução expressávamos o desejo de que este trabalho pudesse afirmar-se como impulsionador de trabalhos futuros. Neste sentido, para terminar, gostaríamos de deixar algumas sugestões a este respeito.

Desde logo, em função das limitações do nosso estudo que antes elencámos, sugere-se a realização de uma investigação mais abrangente, que englobe mais alunos e mais professores. Além disso, numa perspetiva sincrónica mais alargada, propõe-se que sejam incluídas outras línguas estrangeiras, como o inglês ou o francês.

A propósito da análise ao *corpus* de manuais que levámos a cabo, referimos que a dissecação do tipo de adaptações a que eram sujeitos os excertos de textos literários ao serem integrados nos manuais ultrapassava os limites do nosso trabalho; em consonância, acreditamos que esta análise, pela sua importância, poderia ser um estudo a realizar no futuro.

Sugerimos, também, a realização de um trabalho específico que passe pela proposta de atividades e conceção de material específico para a inclusão dos textos literários nas aulas de língua estrangeira; neste caso, para as aulas de ELE.

Para rematar, propomos um trabalho que traga à colação a relação de ida e volta que se estabelece entre literatura e ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: os textos literários reforçam a aprendizagem da língua; na mesma linha, o conhecimento da língua diligencia o contacto com os textos, formando-se assim um ciclo virtuoso que, sem dúvida, potenciará um domínio mais pleno e abrangente da língua meta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E WEBGRAFIA

- Acquaroni Muñoz, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que função? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.
- Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE : de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 5, 1–51.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en alemania, 6, 9–23.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo, 5, 53–63.
- Anderson, G. (1996). *Fundamentals os Educational Research*. London: Falmer.
- Assunção, L. S. de. (2014). *Uma abordagem à cortesia verbal no ensino-aprendizagem de ELE*. Universidade de Aveiro.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, L. M. O. de B. (n.d.). Literatura e Cinema: Convergência e divergência em Cântico Final de Vergílio Ferreira.
- Castro, R. V. de. (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los?”: sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. V. de Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva (Eds.), *“Manuais escolares : estatuto, funções, história : actas do I encontro internacional sobre manuais escolares”* (pp. 189–196). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.-a). Enfoque comunicativo. *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved January 10, 2014, from Enfoque comunicativo
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.-b). Marco común europeo de referencia. *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved January 12, 2014, from

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/marcocomunerefer.htm

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-c). Plan curricular del Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved January 12, 2014, from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plancurricularic.htm

Centro Virtual Cervantes. (n.d.-d). Programa nociofuncional. *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved January 10, 2014, from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/programanociofuncional.htm

Chaer, G., Diniz, P. R., & Ribeiro, A. E. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7, 251–266.

Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom - A resource book of ideas and activities*. Cambridge: University Press.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum*. Porto: Edições Asa.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação E Cultura*, XIII, 355–379.

Cuesta Estevez, G. J. (2000). 9 canciones y 500 verbos (Aprendiendo Español con Sabina. In ASELE, *Actas XI*.

Dewey, J. (1933). *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and company.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação , ruptura e inovação : o “ focus group ” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173–184.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito* (4^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5^a ed.). São Paulo: Atlas.

Gómez, M. (2006). *La Investigación Educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Gómez Sacristán, M. L. (2006). El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes. *Carabela*, 59, 109–118.

- Gualda, L. C. (2010). Literatura e Cinema: elo e confronto. *Matrizes*, 3, 201–220.
- Hernández Polanco, M. Á. (2009). “*La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007*.” TESIS DOCTORAL Facultad de Filología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hill, A., & Hill, M. M. (2003). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, J. (1990). *Teaching literature in the language classroom*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers Ltd.
- Jerónimo, M. J. T. G. (2010). *O papel da Acção Social na igualdade de oportunidades de acesso e frequência de estudantes do Ensino Superior Politécnico Público português*. UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. (C.U.P., Ed.). Cambridge.
- Leal, J. H. G. (2011). Literatura y enseñanza de E / LE. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 47, 1–6. Retrieved from <http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html>
- López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*. Universitat de Girona. Retrieved from http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1
- Magalhães, J. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação. In R. V. de Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva (Eds.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 279 – 301). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje Y Textos*, 16, 101–129.
- Matias, A. M. R. S. (2014). *A rua como caleidoscópio cultural: as visitas de estudo*. Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Melero Abadía, P. (n.d.). El enfoque comunicativo. *Centro Virtual Cervantes - Antologías didácticas*. Retrieved January 10, 2014, from

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion02.htm

- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3º Ciclo*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2001). *Programa de Espanhol nível de iniciação 10º ano*. (S. Fernández, Ed.).
- Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2002a). *Programa de Espanhol nível de continuação 10º ano*. (S. Fernández, Ed.).
- Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2002b). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 11º Ano*. (S. Fernández, Ed.).
- Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário. (2004). *Programa de Espanhol Nível de Iniciação 12º Ano*. (S. Fernández, Ed.).
- Moleiro, M. S. R. dos S. (2011). *A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. 2011. Universidade de Lisboa.
- Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nuttall, C. E. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Pardal, L., & Correira, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editora.
- Pinto, M. O. (2003). Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa. *Millenium - Revista Do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, 28, 174–183.
- Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Abade Baçal 2011-2015*. (n.d.).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, E. A. (2008). A Perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência*, 4, 129–148.

- Santos, A. C. dos. (2008). Didática da literatura no ensino de E / LE : teoria e prática. In *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas* (pp. 2287–2296). Belo Horizonte. Retrieved from http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_2010-2501/Did%20tica da literatura.pdf
- Sanz Pastor, M. (2006a). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 56, 5–23.
- Sanz Pastor, M. (2006b). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas. *Enciclopedia Del Español En El Mundo. Anuario Del Instituto Cervantes*, 349–354.
- Silva, M. L. e. (2010). Literatura e cinema na sala de aula: uma análise da tradução cinematográfica de «O Cortiço». *Revista JIOP*, 1, 92–119.
- Silva, V. M. A. e. (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, V. M. A. e. (1997). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unamuno, M. de. (1911). *Por tierras de Portugal y España*. Madrid: V. Prieto y Compañía Editores.
- Vidigal, L. (1994). Leitura e manuais escolares em Portugal na 1ª metade do século XX. In *Intercompreensão*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Vieira, C. T. (2010). A Promoção do Pensamento Reflexivo dos Professores no Contexto de um Programa de Formação Contínua. *Indagatio Didactica*, 2, 62–83.
- Vieira, F., Marques, I., & Moreira, M. A. (1999). Para o desenvolvimento da autonomia com o manual escolar. In R. V. de Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva (Eds.), *Manuais escolares : estatuto, funções, história : actas do I encontro internacional sobre manuais escolares* (pp. 527–544). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Viseu, F., & Morgado, J. C. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente : um estudo de caso com professores de Matemática. In *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psopedagogía* (pp. 991–1002). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (4.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 19–28.

Zanón, J. (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Editorial Edinumen.

Zanón, J., & Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 7-8, 55–90.

<http://lema.rae.es/drae/?val=quijote> (consultado a 16/07/2014)

<http://lema.rae.es/drae/?val=celestina> (consultado a 16/07/2014)

<http://lema.rae.es/drae/?val=alcahuete> (consultado a 16/07/2014)

http://internacional.elpais.com/internacional/2003/11/01/actualidad/1067641202_850215.html (consultado a 16/07/2014)

http://elpais.com/elpais/2014/01/03/gente/1388742134_657885.html (consultado a 16/07/2014)

<http://lema.rae.es/drae/?val=donjuan> (consultado a 16/07/2014)

<http://lema.rae.es/drae/?val=lazarillo> (consultado a 16/07/2014)

ANEXOS

Anexo 1 - Transcrição e categorização dos textos produzidos pelos intervenientes

- Documento 1 – Categorização dos textos produzidos pelos discentes de ELE
- Documento 2 – Transcrição dos textos produzidos pelos alunos de ELE
- Documento 3 – Categorização dos textos produzidos pelos intervenientes na tertúlia
- Documento 4 – Transcrição dos textos produzidos pelos intervenientes na tertúlia literária
- Documento 5 – Categorização do diário do investigador
- Documento 6 – Diário do investigador

Categorização dos textos produzidos pelos discentes de ELE

Categorias	Transcrição / excerto
C.1. – Facilidade de compreensão	<p>“Nesta mesma análise, deduzimos que o vocabulário utilizado no documento 2 por ser mais diversificado ao invés dos vocábulos utilizados no documento 1, contribui para que a leitura seja mais facilitada no primeiro.” (A1)</p> <p>“O mais fácil de ler é o texto 1 pois a linguagem é mais corrente.” (A2)</p> <p>“Na minha opinião no primeiro texto o vocabulário é mais acessível, percebe-se melhor, o primeiro texto é mais fácil de ler.” (A6)</p> <p>“O texto que se percebe melhor é o primeiro, visto que é mais descritivo (a forma como os presos políticos se encontravam), onde a informação está mais centrada e onde se percebe melhor.” (A8)</p> <p>“O texto [1] é objetivo com um vocabulário fácil de entender.”(A9)</p> <p>“No meu entender o mais fácil de ler é o primeiro texto pois tem um vocabulário menos difícil e mais fácil de entender.” (A12)</p> <p>“No texto 1 podemos perceber melhor a situação na que os presos se encontravam pois está explicado de uma forma mais fácil para perceber.” (A13)</p> <p>“São os dois de leitura fácil.” (A13)</p> <p>“O texto com leitura mais fácil é o primeiro.” (A15)</p>
C.2. – Interesse despertado	<p>“O texto que me desperta a continuar a ler é o 1º, pois prefiro saber o que acontece em várias prisões e não só em uma, assim conseguiria aprender mais.” (A5)</p> <p>“Por fim o texto que me despertou mais interesse é o 2 pois tem outro vocabulário.” (A2)</p>

	<p>“O interesse que me desperta para continuar a ler é o pormenor descritivo, é porque descreve tudo o que acontece numa cadeia.” – texto 2 – (A3)</p> <p>“Por ser mais fácil de ler [o texto 1] desperta um certo interesse no leitor, se todos os textos fossem de fácil compreensão como este contribuiria para o leitor gostar mais de ler.” (A6)</p> <p>“Por isso digo que gosto mais de ler o segundo, porque gosto de descrição que nos faz interpretar o próprio texto de maneira diferente.” (A7)</p> <p>“Se fosse preciso optar por ler e interpretar um texto literário ou não literário, escolhia o literário devido às descrições que nos proporcionam, devido também ao modo como é escrito, à riqueza vocabular.” (A7)</p> <p>“No texto 2 devido à sua linguagem e à sua objectividade relativamente às actividades na prisão desperta um interesse maior.” (A11)</p> <p>Do texto 2 “fica uma leitura muito mais fácil e consegue-se viver com ela.” (A14)</p> <p>“O interesse que desperta para continuar a ler é a maneira como o texto [2] está escrito, tem uma leitura mais fácil e motivadora.” (A14)</p> <p>“O texto dois motivou-me mais, achei-o mais interessante e como tal gostei da leitura do mesmo.” (A15)</p>
<p>C.3. – Quantidade / qualidade de informação</p>	<p>“A situação dos presos políticos, a meu ver, entende-se muito melhor no segundo documento, uma vez que utiliza linguagem diversificada, talvez mais elaborada e por essa mesma razão permite que nos integremos no meio e quase nos faz viver (ilusoriamente, claro) a situação descrita.” (A1)</p> <p>“Na minha opinião o texto 1 contém mais informação que o texto 2, e esclarece bem os leitores daquilo que pretende transmitir.” (A2)</p> <p>“O texto que aporta mais informação é o primeiro texto porque tem maior pormenor descritivo, descreve muito a vida dos presos numa</p>

	<p>cadeia. E o tipo de informação é a vida dos presos numa cadeia, a sua alimentação, a sua higiene...” (A3)</p> <p>“Nos dois textos que se percebe melhor a situação dos presos políticos é o segundo texto” (A3)</p> <p>O texto 2 “apresenta-nos mais pormenor descritivo” (A4)</p> <p>“A situação dos presos políticos está mais visível no texto dois” (A4)</p> <p>“O texto em que se percebe melhor a situação dos presos é o primeiro” (A5)</p> <p>“Neste texto [2] é mais fácil de entender a situação dos presos políticos.” (A6)</p> <p>“A meu ver, o texto que melhor mostra a situação dos presos, é o 2.” (A7)</p> <p>“Eu faço esta escolha devido à maneira como está escrito, é descritivo. Parece que a descrição é mais pormenorizada, fazendo com que o texto demonstre a realidade como se estivéssemos dentro dela.” (A7)</p> <p>“O segundo texto é mais claro quanto àquilo que o próprio nos quer demonstrar.” (A7)</p> <p>“No meu entender o texto em que se percebe melhor a situação dos presos políticos é o primeiro, pois tem muitos pormenores sobre a vida nas prisões. O primeiro texto aporta mais informação como por exemplo os trabalhos realizados, os regimes nos dias das visitas ou a higiene.” (A9)</p> <p>“Na minha opinião o primeiro texto faz-nos visualizar melhor a situação dos presos pois descreve de forma mais pormenorizada a vida dos presos.” (A10)</p> <p>“O texto em que melhor se interpreta a situação dos presos é o segundo pois dá exemplos mais claros do que se fazia nas prisões.” (A11)</p> <p>“No texto um aporta mais informações para relatar a história com uma informação clara e com uma linguagem correta.” (A11)</p>
--	--

	<p>“O texto em que se percebe melhor a situação dos presos é no segundo, pois mostra-nos como a prisão naquela altura funcionava e o seu mau odor.” (A12)</p> <p>“No texto que explica melhor a situação é o texto 1, mas aquele que nos faz pensar e ver como realmente era é o texto 2.” (A13)</p> <p>“O texto em que percebi melhor a situação dos presos políticos foi no segundo porque tem uma leitura mais fácil, descreve mais directamente e pormenorizadamente a sua situação.” (A14)</p> <p>“Na minha opinião o texto um explica melhor a situação dos presos. Percebe-se mais claramente esta situação, uma vez que utiliza exemplos explicativos.” (A15)</p> <p>“O texto que aporta mais informação é o um, isto que recorre a situações como exemplo.” (A15)</p> <p>“O segundo apenas recorre a um tema.” (A15)</p>
C.4. – Motivação para a leitura	<p>“Um texto literário (doc. 2) contribui muito mais para o gosto pela leitura e o seu desenvolvimento do que um mero texto informativo que é um texto básico, corrente, superficial, mais rudimentar.” (A1)</p> <p>“Para mim o texto que me desperta mais para ler é o texto 2 pois contém outro tipo de vocabulário, mais distinto.” (A2)</p> <p>“O primeiro texto é o que contribui mais para desenvolver o gosto pela leitura, porque aborda mais situações.” (A3)</p> <p>“O texto dois é um texto motivador com a sua fácil compreensão, com um vocabulário mais acessível em que apesar de só nos retratar um aspeto apresenta-nos mais pormenor descritivo, mostrando-nos mais interesse pela leitura.” (A4)</p> <p>“Embora seja no segundo, em que se aprende mais vocabulário, despertando assim a continuidade para ler o que vem a seguir.” (A8)</p> <p>“Este texto [2] tem uma leitura fácil e contribui para desenvolver o gosto pela leitura.” (A9)</p>

	<p>“Por estes motivos gostei de ambos os textos e ambos contribuem para desenvolver o gosto pela leitura.” (A10)</p> <p>“A maneira como eles sobreviviam naquelas prisões cheias de doenças, de odores horríveis é o que mais me desperta para continuar a ler.” – texto 2 – (A12)</p> <p>“Para desenvolver o meu gosto pela leitura foi o segundo texto porque eu gosto das coisas todas bem descritas e bem explicadas.” (A12)</p> <p>“Os dois textos despertam interesse pois num ficas com vontade de saber mais sobre a vida dos presos e no outro ficas com vontade de saber como continua a história.” (A13)</p> <p>“Este texto [2] também pode despertar mais o interesse pela leitura, pois é uma história e pelo que parece é interessante.” (A13)</p> <p>“O texto que contribui mais para desenvolver o gosto pela leitura é o segundo.” (A14)</p>
C.5. – Interesse didático	<p>“Devido à dificuldade de leitura do documento 2, segundo a minha opinião, conseguimos apreender mais as ideias apresentadas no mesmo, porque se conseguirmos fazer um esforço para que consigamos entender o que o escritor nos quer apresentar / expor, essa dedicação contribui para que memorizemos as principais ideias” (A1)</p> <p>“onde podemos ter mais aprendizagem através do vocabulário é através do texto 2, pois tem uma [maior] diversidade de vocabulário.” (A2)</p> <p>O texto 2 “proporciona um elevado gosto pela leitura contribuído assim para o desenvolvimento da língua em que é desenvolvido o livro.” (A4)</p> <p>“Quanto ao vocabulário, o primeiro tem um vocabulário diverso e o segundo contém palavras inadequadas (palavrões).” (A5)</p> <p>“Apesar do vocabulário exigir um pouco mais e concentração, eu prefiro-o porque através destes textos aprendemos mais palavras, significados.” (A7)</p> <p>“Também é no primeiro texto onde se lê com mais facilidade embora</p>

	<p>seja no segundo, em que se aprende mais vocabulário.” (A8)</p> <p>“o texto literário contribui bastante para desenvolver o nosso vocabulário e sobretudo para adquirir novos conhecimentos levando assim ao enriquecimento da nossa cultura geral.” (A8)</p> <p>“A leitura mais fácil é o texto 2 pois utiliza uma linguagem do dia a dia uma linguagem que chama a atenção.” (A11)</p> <p>“O vocabulário é fácil de perceber nos dois textos, mas penso que o texto 2 tem um vocabulário mais vulgar.” (A13)</p> <p>“O texto 2 tem palavras que nunca tínhamos ouvido” (A13)</p>
--	--

Transcrição dos textos produzidos pelos alunos de ELE

Aluno 1 (A1)

Perante a leitura dos dois documentos apresentados, concluímos que, de facto, se distinguem por diversas razões. Ambos os textos têm como ponto de partida o mesmo tema / base, a saber: a vida, a situação dos presos na prisão. Contudo, é notória a forma como o tema é exposto por cada um dos autores.

A situação dos presos políticos, a meu ver, entende-se muito melhor no segundo documento, uma vez que utiliza linguagem diversificada, talvez mais elaborada e por essa mesma razão permite que nos integremos no meio e quase nos faz viver (ilusoriamente, claro) a situação descrita. Nesta mesma análise, deduzimos que o vocabulário utilizado no documento 2 por ser mais diversificado ao invés dos vocábulos utilizados no documento 1, contribui para que a leitura seja mais facilitada no primeiro.

Devido à dificuldade de leitura do documento 2, segundo a minha opinião, conseguimos apreender mais as ideias apresentadas no mesmo, porque se conseguirmos fazer um esforço para que consigamos entender o que o escritor nos quer apresentar / expor, essa dedicação contribui para que memorizemos as principais ideias, posteriormente ao que acontece no primeiro documento, onde através da sua leitura ficamos com ideias bastante superficiais.

Desde modo, e atendendo às razões supra referidas considero que, de facto, um texto literário (doc. 2) contribui muito mais para o gosto pela leitura e o seu desenvolvimento do que um mero texto informativo que é um texto básico, corrente, superficial, mais rudimentar.

Aluno 2 (A2)

O texto que para mim demonstra melhor a situação dos presos políticos é o texto 2, pois descreve pormenorizadamente a vida que eles levavam na prisão. Na minha opinião o texto 1 contém mais informação que o texto 2, e esclarece bem os leitores daquilo que pretende transmitir.

Por sua vez, também o texto 1 é mais objetivo, pois vai ao cerne da questão e explica bem o tema “Cárceles durante el Franquismo”.

O tipo de vocabulário entre eles é completamente distinto, onde podemos ter mais aprendizagem através do vocabulário é através do texto 2, pois tem uma [maior] diversidade de vocabulário.

Para mim o texto que me desperta mais para ler é o texto 2 pois contém outro tipo de vocabulário, mais distinto. O mais fácil de ler é o texto 1 pois a linguagem é mais corrente.

Por fim o texto que me despertou mais interesse é o 2 pois tem outro vocabulário.

Aluno 3 (A3)

Nos dois textos que se percebe melhor a situação dos presos políticos é o segundo texto, porque tem uma linguagem direta, sem rodeios, com uma história acessível, o que [torna] a leitura fácil e que proporciona um grau de desenvolvimento maior para o gosto literário de cada um.

O texto que aporta mais informação é o primeiro texto porque tem maior pormenor descritivo, descreve muito a vida dos presos numa cadeia. E o tipo de informação é a vida dos presos numa cadeia, a sua alimentação, a sua higiene...

O interesse que me desperta para continuar a ler é o pormenor descritivo, é porque descreve tudo o que acontece numa cadeia.

O primeiro texto é o que contribui mais para desenvolver o gosto pela leitura, porque aborda mais situações.

Aluno 4 (A4)

No meu entender, a situação dos presos políticos está mais visível no texto dois em que nos apresenta um vocabulário mais acessível, de uma fácil compreensão, o que leva a uma leitura fácil e proporciona um elevado gosto pela leitura contribuído assim para o desenvolvimento da língua em que é desenvolvido o livro.

Ao longo do texto é-nos apresentado um grande número de pormenores descritivos, abrangendo a sua vida na cadeia com pormenores importantes para a sua compreensão, o que leva a um interesse para continuar a leitura do mesmo.

Concluo assim, que o texto dois é um texto motivador com a sua fácil compreensão, com um vocabulário mais acessível em que apesar de só nos retratar um aspeto apresentamos mais pormenor descritivo, mostrando-nos mais interesse pela leitura.

Aluno 5 (A5)

Na minha opinião o texto em que se percebe melhor a situação dos presos é o primeiro, pois este texto fala-nos sobre a higiene que era péssima (não tinham chuveiros, não havia limpeza das celas...), para além de falar sobre as situações dos presos em relação aos regimes das visitas.

Em relação à objectividade da informação e o melhor vocabulário é melhor o primeiro texto, porque este refere várias prisões enquanto que o segundo refere apenas uma prisão. Quanto ao vocabulário, o primeiro tem um vocabulário diverso e o segundo contém palavras inadequadas (palavrões).

O texto que me desperta a continuar a ler é o 1º, pois prefiro saber o que acontece em várias prisões e não só em uma, assim conseguiria aprender mais.

O de leitura mais fácil, para mim, é o 1º, apesar de o vocabulário ser mais elaborado é de fácil compreensão.

O que desenvolve mais gosto pela leitura é o 1º, pois é um texto em que se pode aprender mais e de fácil compreensão.

Aluno 6 (A6)

Na minha opinião o primeiro texto o vocabulário é mais acessível, percebe-se melhor, o primeiro texto é mais fácil de ler. Não contém informações objetivas, o vocabulário é compreensível. Por ser mais fácil de ler desperta um certo interesse no leitor, se todos os textos fossem de fácil compreensão como este contribuiria para o leitor gostar

mais de ler. No segundo texto, o tipo de vocabulário é mais rígido, o texto contém objetividade e mais informação. Assim, o leitor percebe melhor o que lê e é mais difícil de ler. Neste texto é mais fácil de entender a situação dos presos políticos.

Eu acho que este texto não contribui para o interesse do leitor em ler. O texto tem bastante informação e torna-se mais maçudo para ler.

Na minha opinião eu gosto dos dois tipos de texto, um porque é de fácil leitura e o outro porque tem informações indispensáveis no tipo de texto retratado.

Aluno 7 (A7)

A meu ver, o texto que melhor mostra a situação dos presos, é o 2.

Eu faço esta escolha devido à maneira como está escrito, é descritivo. Parece que a descrição é mais pormenorizada, fazendo com que o texto demonstre a realidade como se estivéssemos dentro dela. Por isso digo que gosto mais de ler o segundo, porque gosto de descrição que nos faz interpretar o próprio texto de maneira diferente.

Apesar do vocabulário exigir um pouco mais e concentração, eu prefiro-o porque através destes textos aprendemos mais palavras, significados. O segundo texto é mais claro quanto àquilo que o próprio nos quer demonstrar.

Em relação aos textos originais e aos adaptados, prefiro sem dúvida o original, por ser mais genuíno. Nos adaptados, como o nome indica, são adaptações, o que quem os adapta pode alterar um pouco a história.

Se fosse preciso optar por ler e interpretar um texto literário ou não literário, escolhia o literário devido às descrições que nos proporcionam, devido também ao modo como é escrito, à riqueza vocabular.

Aluno 8 (A8)

Na minha opinião, o texto que se percebe melhor é o primeiro, visto que é mais descritivo (a forma como os presos políticos se encontravam), onde a informação está mais centrada e onde se percebe melhor, apesar de não ter tanta riqueza a nível de vocabulário

como o segundo. Também é no primeiro texto onde se lê com mais facilidade embora seja no segundo, em que se aprende mais vocabulário, despertando assim a continuidade para ler o que vem a seguir. Com isto, podemos aprender novos vocábulos, neste caso a língua espanhola.

Em síntese, o texto não literário facilita a leitura do leitor, contendo mais informações e não tem um nível de vocabulário tão desenvolvido. Contudo o texto literário contribui bastante para desenvolver o nosso vocabulário e sobretudo para adquirir novos conhecimentos levando assim ao enriquecimento da nossa cultura geral.

Aluno 9 (A9)

No meu entender o texto em que se percebe melhor a situação dos presos políticos é o primeiro, pois tem muitos pormenores sobre a vida nas prisões. O primeiro texto aporta mais informação como por exemplo os trabalhos realizados, os regimes nos dias das visitas ou a higiene. O texto é objetivo com um vocabulário fácil de entender.

O texto dois desperta vontade para continuar a ler pois faz-nos perceber como se vivia antigamente nas prisões, como eram maltratados e as poucas condições que tinham.

Este texto tem uma leitura fácil e contribui para desenvolver o gosto pela leitura.

Aluno 10 (A10)

Na minha opinião o primeiro texto faz-nos visualizar melhor a situação dos presos pois descreve de forma mais pormenorizada a vida dos presos. Ao ler o texto temos a noção das péssimas condições que havia na época de Franco. Este texto também é o que aporta um vocabulário que se entende melhor e, já que este texto é o mais objetivo, como traduz informação mais precisa desperta mais a nossa atenção.

No segundo texto a linguagem é clara e coerente e de mais fácil compreensão apesar de ser menos objetiva.

Por estes motivos gostei de ambos os textos e ambos contribuem para desenvolver o gosto pela leitura.

Aluno 11 (A11)

O texto em que melhor se interpreta a situação dos presos é o segundo pois dá exemplos mais claros do que se fazia nas prisões.

No texto um aporta mais informações para relatar a história com uma informação clara e com uma linguagem correta.

No texto 2 devido à sua linguagem e à sua objetividade relativamente às atividades na prisão desperta um interesse maior.

A leitura mais fácil é o texto 2 pois utiliza uma linguagem do dia a dia uma linguagem que chama a atenção.

O texto 1 contribui claramente para o desenvolvimento [do gosto] pela leitura na medida em que utiliza uma linguagem mais precisa e adequada à leitura.

Aluno 12 (A12)

O texto em que se percebe melhor a situação dos presos é no segundo, pois mostramos como a prisão naquela altura funcionava e o seu mau odor.

Para mim o texto mais informativo é o segundo, pois a objetividade da informação é mais completa, descreve-nos ao pormenor a prisão e o seu ambiente.

O tipo de vocabulário é mais descritivo do que no primeiro pois o vocabulário não é tão difícil.

A maneira como eles sobreviviam naquelas prisões cheias de doenças, de odores horríveis é o que mais me desperta para continuar a ler.

No meu entender o mais fácil de ler é o primeiro texto pois tem um vocabulário menos difícil e mais fácil de entender.

Para desenvolver o meu gosto pela leitura foi o segundo texto porque eu gosto das coisas todas bem descritas e bem explicadas.

Aluno 13 (A13)

No texto 1 podemos perceber melhor a situação na que os presos se encontravam pois está explicado de uma forma mais fácil para perceber.

No texto que explica melhor a situação é o texto 1, mas aquele que nos faz pensar e ver como realmente era é o texto 2, pois foi retirado de um livro o qual fala sobre a vida deles. O vocabulário é fácil de perceber nos dois textos, mas penso que o texto 2 tem um vocabulário mais vulgar.

Os dois textos despertam interesse pois num ficas com vontade de saber mais sobre a vida dos presos e no outro ficas com vontade de saber como continua a história.

São os dois de leitura fácil, sem palavras muito difíceis, mas o texto 2 tem palavras que nunca tínhamos ouvido, como “Raxoi”, “Obradoiro” e muitas mais que o livro deve ter, este texto também pode despertar mais o interesse pela leitura, pois é uma história e pelo que parece é interessante.

Aluno 14 (A14)

O texto em que percebi melhor a situação dos presos políticos foi no segundo porque tem uma leitura mais fácil, descreve mais diretamente e pormenorizadamente a sua situação.

Tem um tipo de vocabulário mais literário e fica uma leitura muito mais fácil e consegue-se viver com ela.

O interesse que desperta para continuar a ler é a maneira como o texto está escrito, tem uma leitura mais fácil e motivadora.

O texto que contribui mais para desenvolver o gosto pela leitura é o segundo.

Aluno 15 (A15)

Na minha opinião o texto um explica melhor a situação dos presos. Percebe-se mais claramente esta situação, uma vez que utiliza exemplos explicativos.

O texto que aporta mais informação é o um, isto que recorre a situações como exemplo. No segundo texto o vocabulário, melhor dizendo o registo de língua é literário.

A meu ver o primeiro texto é mais apelativo / motivador, contudo isto é subjetivo. O segundo apenas recorre a um tema. O texto com leitura mais fácil é o primeiro. Como disse atrás, o texto dois motivou-me mais, achei-o mais interessante e como tal gostei da leitura do mesmo.

Categorização dos textos produzidos pelos intervenientes na tertúlia

Categorias	Subcategorias	Excertos / transcrição
C.1. – Representações sobre a literatura	1.1 – Pré-intervenção	<p>“Nunca tinha pensado na forma como os autores davam a conhecer a cultura do seu país e também não esquecendo os seus hábitos e tradições.” (P1)</p> <p>“A literatura, ou melhor, os textos literários como os romances são inventados e às vezes não têm relação nenhuma com a realidade.” (P2)</p> <p>“Dado que voltei a analisar textos literários, mas sem a marcação teórica a que estava acostumado nos tempos de escola.” (P3)</p> <p>“Pena tenho de não ter conhecimentos suficientes para poder notar certos elementos artísticos. Somente consigo sentir alguns elementos da sua beleza.” (P4)</p> <p>“Para mim a literatura é uma distração. Não espero que ela me ensine algo, mas sim que me dê momentos de relaxamento e de fruição.” (P6)</p> <p>“Prefiro romances fantásticos, que me levem para mundos de imaginação, servindo como um escape da realidade stressante do quotidiano. Por isso, não pretendo aprender, nem interrogar-me sobre nenhum assunto em particular, nem sequer olhar para o texto como um objecto artístico.” (P6)</p> <p>“Tinha já uma ideia sobre a literatura muito positiva, pois desde cedo fui habituada a ler. É sabido que quanto mais se lê melhor se escreve.” (P7)</p> <p>“Considero que para mim o contacto com a</p>

		<p>literatura é fundamental para entender melhor o que é a essência humana e o que é o ser humano. Para mim, a literatura não é apenas um momento de deleite, mas também de reflexão sobre a realidade.” (P8)</p> <p>“Considero que o contacto com os textos literários são também para mim um momento de aprendizagem linguístico.” (P8)</p> <p>“Passo todos os meus tempos livres a ler, sobretudo poesia, que é a literatura que mais me toca e que mais consegue abordar a vida.” (P9)</p>
	1.2 – Pós-intervenção	<p>“Vou começar a estar mais atenta a esses detalhes, pois será uma forma enriquecedora e divertida de aprender.” (P1)</p> <p>“Sendo eu uma pessoa um pouco desligada das questões literárias, por causa da minha profissão, considero que terei muito a ganhar se voltar a contactar com este tipo de textos.” (P3)</p> <p>“Falamos dos autores não enquanto figuras de craveira inalcançável, mas como pessoas com necessidades, saberes, experiências, numa palavra humanas. Esse facto aproximou-nos bastante aos autores e aos textos.” (P3)</p> <p>“Retenho a ideia de que os textos literários devem ser mexidos, lidos, comentados, sem que haja medo no seu comentário, unicamente porque são tidos como obras de arte.” (P4)</p> <p>“Se não tivesse assistido a esta tertúlia dificilmente conseguiria perceber que através da literatura podia conhecer uma região.” (P5)</p> <p>“Porém, o modo como esses textos foram trabalhados fez com que apreciasse ainda mais a literatura, porque ela concentra todos os elementos da essência humana.” (P7)</p>

C.2. – Valor didático da literatura	2.1 – Perspetiva global	<p>“Certamente que podemos aprender muitas coisas novas com a leitura de romances e outras obras literárias.” (P1)</p> <p>“A Literatura desperta sensibilidades e um tipo de raciocínio muito próprio que é necessário voltar a activar na sociedade contemporânea.” (P3)</p> <p>“A literatura permite-nos fincar no lugar e no tempo em que estamos, em comparação com a situação literária com que nos deparamos.” (P7)</p> <p>“Aprendo bastante e tenho os autores literários como mestres que me ensinam a viver melhor. Tento passar esta ideia para os meninos, pois a literatura permite-nos ir mais além.” (P9)</p>
	2.2 – Aspetos particulares	<p>“Achei interessantes os textos apresentados e o que estava em espanhol não era difícil de perceber e ainda deu para aprender algumas palavras novas.” (P2)</p> <p>“Quando for a Salamanca já vou ver a catedral com outros olhos.” (P2)</p> <p>“Quando se falou na utilização dos textos literários para aprender línguas estrangeiras fiquei convencido, isto é, a forma como nos foi apresentada essa ideia pareceu que é uma coisa boa e que facilita, mas eu continua a achar que alguns textos são muito difíceis.” (P2)</p> <p>“De maneira geral ficou demonstrado que o ensino de línguas estrangeiras através da literatura é um excelente meio para se ficar a conhecer o contexto social, económico e cultural do país dessa língua e referente à época que diz respeito o livro.” (P5)</p> <p>“Com o texto de Steven Saylor ficamos a</p>

		<p>perceber como seria um festival religioso no tempo de Júlio César e como seriam as relações de César com os outros romanos no auge do seu poder.” (P5)</p> <p>“O texto de Luis Sepúlveda nos transporta para a realidade atual da América Latina e, através das sensações que transmite, parece que estamos a sentir o cheiro das bananas a apodrecer.” (P5)</p> <p>“Estudei no secundário espanhol, e não quero esquecer a língua, o que me leva a ler algumas obras em espanhol. Por razões de estudo, tenho de ler em inglês. Porém, são os textos literários que me dão mais vocabulário.” (P8)</p>
C.3. – Avaliação		<p>“Gostei muito do encontro, pois foi a primeira vez que assisti a estas coisas e pensava que ia ser uma seca, mas gostei muito, porque estando poucas pessoas todas elas participaram e com interesse. O encontro foi interessante porque recordei alguma matéria das aulas de português do secundário.” (P1)</p> <p>“Gostaria que esta iniciativa se repetisse, pois aprendemos sempre mais.” (P1)</p> <p>“Pessoalmente achei a tertúlia interessante, ainda que não concorde plenamente com tudo que se disse.” (P2)</p> <p>“Esta tertúlia pareceu-me interessante e gostei muito.” (P2)</p> <p>“Esta tertúlia literária foi muito interessante.” (P3)</p> <p>“No meu ponto de vista, gostaria que este tipo de iniciativas tivesse mais edições, pois têm uma valência lúdica e pedagógica, sem que sendo simplista se tornou muito acessível.” (P3)</p>

		<p>“Penso que este tipo de actividades são muito interessantes, especialmente para pessoas como eu que há muito que não contactam com textos literários.” (P4)</p> <p>“Penso que na partilha de pontos de vista, visto que éramos pessoas com perfis muito distintos e conhecimentos também muito diferentes, foi muito positiva.” (P4)</p> <p>“Na minha opinião o encontro foi bastante positivo e enriquecedor, uma vez que os temas debatidos foram muito pertinentes.” (P5)</p> <p>“O evento desenvolvido foi de certa maneira interessante, embora não tenha sido verdadeiramente entusiasmante.” (P6)</p> <p>“No entanto, considero que a actividade em si foi interessante, não tendo porém mudado verdadeiramente as minhas opiniões sobre os textos literários.” (P6)</p> <p>“Na minha opinião gostei bastante.” (P7)</p> <p>“Toda a actividade foi bastante interessante porque ampliou as minhas concepções sobre o que é um texto literário e qual a sua pertinência nas nossas vidas.” (P7)</p> <p>“Esta sessão sensibilizou-me para continuar a contactar com a literatura tanto em português como em línguas estrangeiras.” (P8)</p> <p>“Começo esta reflexão por dizer que devia de haver mais iniciativas como estas, pois tudo o que é em benefício da literatura é sempre importante, sobretudo num país em que os hábitos de leitura são muito escassos.” (P9)</p> <p>“Gostei bastante das várias tarefas que fomos desenvolvendo na actividade, dando várias</p>
--	--	---

		perspectivas da literatura. Se houver mais sessões, voltarei a participar.” (P9)
--	--	--

Transcrição dos textos produzidos pelos intervenientes na tertúlia literária

Texto 1 (P1)

Gostei muito do encontro, pois foi a primeira vez que assisti a estas coisas e pensava que ia ser uma seca, mas gostei muito, porque estando poucas pessoas todas elas participaram e com interesse.

O encontro foi interessante porque recordei alguma matéria das aulas de português do secundário.

Já li alguns livros e autores estrangeiros e nunca tinha pensado na forma como os autores davam a conhecer a cultura do seu país e também não esquecendo os seus hábitos e tradições.

Vou começar a estar mais atenta a esses detalhes, pois será uma forma enriquecedora e divertida de aprender. Certamente que podemos aprender muitas coisas novas com a leitura de romances e outras obras literárias.

Gostaria que esta iniciativa se repetisse, pois aprendemos sempre mais.

Texto 2 (P2)

Pessoalmente achei a tertúlia interessante, ainda que não concorde plenamente com tudo que se disse.

A literatura, ou melhor, os textos literários como os romances são inventados e às vezes não têm relação nenhuma com a realidade.

Achei interessantes os textos apresentados e o que estava em espanhol não era difícil de perceber e ainda deu para aprender algumas palavras novas. Quando for a Salamanca já vou ver a catedral com outros olhos.

Gostei do texto de Roma, como gosto muito de história deu para ficar com outra visão de César.

Quando se falou na utilização dos textos literários para aprender línguas estrangeiras fiquei convencido, isto é, a forma como nos foi apresentada essa ideia pareceu

que é uma coisa boa e que facilita, mas eu continua a achar que alguns textos são muito difíceis.

Esta tertúlia pareceu-me interessante e gostei muito.

Texto 3 (P3)

Esta tertúlia literária foi muito interessante. Foi um momento não só de encontro de saberes mas também de pessoas, o que prova que a literatura promove uma comunicação muito viva.

Sendo eu uma pessoa um pouco desligada das questões literárias, por causa da minha profissão, considero que terei muito a ganhar se voltar a contactar com este tipo de textos. A Literatura desperta sensibilidades e um tipo de raciocínio muito próprio que é necessário voltar a activar na sociedade contemporânea.

Com efeito, considero que a tertúlia foi muito pertinente, dado que voltei a analisar textos literários, mas sem a marcação teórica a que estava acostumado nos tempos de escola. Falamos dos autores não enquanto figuras de craveira inalcançável, mas como pessoas com necessidades, saberes, experiências, numa palavra humanas. Esse facto aproximou-nos bastante aos autores e aos textos.

No meu ponto de vista, gostaria que este tipo de iniciativas tivesse mais edições, pois têm uma valência lúdica e pedagógica, sem que sendo simplista se tornou muito acessível.

Texto 4 (P4)

Penso que este tipo de actividades são muito interessantes, especialmente para pessoas como eu que há muito que não contactam com textos literários. Apesar de todos os dias ter de redigir textos e ler texto, confesso que sinto falta de ir um pouco mais além. Os textos com que lido são todos muito utilitaristas, por vezes massudos.

A tertúlia deu-me a oportunidade de voltar a analisar textos literários. Pena tenho de não ter conhecimentos suficientes para poder notar certos elementos artísticos. Somente consigo sentir alguns elementos da sua beleza.

Apreciei também que a Literatura tivesse sido abordada de um modo tranquilo, podendo dar a nossa opinião sobre os textos trabalhados. Penso que na partilha de pontos

de vista, visto que éramos pessoas com perfis muito distintos e conhecimentos também muito diferentes, foi muito positiva.

Retenho a ideia de que os textos literários devem ser mexidos, lidos, comentados, sem que haja medo no seu comentário, unicamente porque são tidos como obras de arte.

Decididamente, gostaria de voltar a repetir a experiência.

Texto 5 (P5)

Na minha opinião o encontro foi bastante positivo e enriquecedor, uma vez que os temas debatidos foram muito pertinentes.

De maneira geral ficou demonstrado que o ensino de línguas estrangeiras através da literatura é um excelente meio para se ficar a conhecer o contexto social, económico e cultural do país dessa língua e referente à época que diz respeito o livro.

Por exemplo, com o texto de Steven Saylor ficamos a perceber como seria um festival religioso no tempo de Júlio César e como seriam as relações de César com os outros romanos no auge do seu poder.

Da mesma forma também o texto de Luis Sepúlveda nos transporta para a realidade atual da América Latina e, através das sensações que transmite, parece que estamos a sentir o cheiro das bananas a apodrecer.

Em suma, se não tivesse assistido a esta tertúlia dificilmente conseguiria perceber que através da literatura podia conhecer uma região.

Texto 6 (P6)

O evento desenvolvido foi de certa maneira interessante, embora não tenha sido verdadeiramente entusiasmante. Para mim a literatura é uma distração. Não espero que ela me ensine algo, mas sim que me dê momentos de relaxamento e de fruição. Faço esta interpretação talvez influenciado pelo tipo de romances que gosto de ler. Prefiro romances fantásticos, que me levem para mundos de imaginação, servindo como um escape da realidade stressante do quotidiano. Por isso, não pretendo aprender, nem interrogar-me sobre nenhum assunto em particular, nem sequer olhar para o texto como um objecto artístico. Quero apenas entrar numa bolha de realidade, que me isole da realidade.

No entanto, considero que a actividade em si foi interessante, não tendo porém mudado verdadeiramente as minhas opiniões sobre os textos literários.

Texto 7 (P7)

Na minha opinião gostei bastante. Tinha já uma ideia sobre a literatura muito positiva, pois desde cedo fui habituada a ler. É sabido que quanto mais se lê melhor se escreve. Aprecio bastante textos literários, daí a curiosidade que esta sessão me suscitou. Porém, o modo como esses textos foram trabalhados fez com que apreciasse ainda mais a literatura, porque ela concentra todos os elementos da essência humana. Como tal, a literatura permite-nos ficar no lugar e no tempo em que estamos, em comparação com a situação literária com que nos deparamos.

Toda a actividade foi bastante interessante porque ampliou as minhas concepções sobre o que é um texto literário e qual a sua pertinência nas nossas vidas.

Texto 8 (P8)

Na minha opinião, esta actividade desenvolvida em torno da literatura foi um momento de grande importância para mim. Sendo eu alguém ligada à área das ciências, considero que o contacto com a literatura é fundamental. Entrei este ano para o curso de ciências biomédicas e considero que para mim o contacto com a literatura é fundamental para entender melhor o que é a essência humana e o que é o ser humano.

Para mim, a literatura não é apenas um momento de deleite, mas também de reflexão sobre a realidade. Além disso, considero que o contacto com os textos literários são também para mim um momento de aprendizagem linguístico. Estudei no secundário espanhol, e não quero esquecer a língua, o que me leva a ler algumas obras em espanhol. Por razões de estudo, tenho de ler em inglês. Porém, são os textos literários que me dão mais vocabulário.

Esta sessão sensibilizou-me para continuar a contactar com a literatura tanto em português como em línguas estrangeiras.

Texto 9 (P9)

Começo esta reflexão por dizer que devia de haver mais iniciativas como estas, pois tudo o que é em benefício da literatura é sempre importante, sobretudo num país em que os hábitos de leitura são muito escassos.

Sou educadora infantil e posso referir que a hora do conto é sempre um momento muito apreciado pelos meninos. Tento sempre não apenas contar mas ler e mostrar as imagens para despertar nos meninos a imaginação e o contacto com os livros. Com isso, tento fazer que os livros sejam para eles um amigo e um companheiro para a vida.

Passo todos os meus tempos livres a ler, sobretudo poesia, que é a literatura que mais me toca e que mais consegue abordar a vida. Aprendo bastante e tenho os autores literários como mestres que me ensinam a viver melhor. Tento passar esta ideia para os meninos, pois a literatura permite-nos ir mais além.

Gostei bastante das várias tarefas que fomos desenvolvendo na actividade, dando várias perspectivas da literatura. Se houver mais sessões, voltarei a participar.

Categorização do diário do investigador

Categorias	Subcategorias	Excertos / transcrição
C.1. – Representações de literatura observáveis	1.1 – Perspectiva inicial	<p>“Iniciou-se, como forma de intróito para o tema, com algumas questões sobre as opiniões dos alunos sobre o que é literatura e o que define uma obra literária, questões que permitiam recuperar os inquéritos que já haviam respondido. As respostas foram variadas, havendo uma tendência entre os alunos da turma para considerar os textos literários como mais difíceis de ler e que são mais aborrecidos, por isso muitos não nutrem especial interesse pela leitura literária. Houve alguns alunos, entre os que afirmaram gostar de ler, que defendiam a ideia de que a literatura é muito interessante e que é um bom passatempo e que, simultaneamente, ensina algumas coisas.” (D1)</p> <p>“Em maior ou menor grau todos têm contacto contínuo com a leitura, mesmo leitura literária, sendo para a maioria uma atividade de ócio recorrente.” (TL)</p> <p>“Os participantes traziam algumas ideias pré-concebidas, que passavam pela quase exclusiva dimensão lúdica e de passatempo da literatura, bem como a sua dimensão estética. Ainda assim reconheciam que não deixa de ser um meio de enriquecimento pessoal. Houve quem, aludindo a autores como António Lobo Antunes ou Virgílio Ferreira, destacasse a complexidade e dificuldade associada às obras literárias.” (TL)</p>
	1.2 – Perspectiva final	<p>“foi perguntado aos alunos, como jeito de avaliação, se continuavam a achar que a literatura era difícil e aborrecida (adjectivos que haviam utilizado na primeira sessão), ao que a maioria respondeu que ainda achava difícil, mas não tão aborrecida como inicialmente pensavam, tendo além disso</p>

		<p>manifestado interesse em ler mais e fazê-lo em espanhol. Vários discentes manifestaram interesse em ler em língua estrangeira porque poderiam aprender muitas mais coisas do que aquilo que aprendiam só com as aulas. Apesar desta significativa maior abertura para os textos literários manifestada por muitos elementos da turma, houve ainda casos pontuais que parecem manter uma representação negativa da literatura.” (D3)</p> <p>“Os participantes assimilaram a mensagem que pretendíamos transmitir de que os textos literários, não obstante a sua especificidade, podem ser um excelente veículo de conhecimentos das mais diversas áreas.” (TL)</p> <p>“Pelos seus comentários parece-nos que houve uma mudança de conceção, os participantes começaram a apontar para uma vertente mais utilitária em termos didáticos dos textos.” (TL)</p>
	1.3 – Valor didático	<p>“Comentado o conteúdo do excerto, questionou-se os alunos sobre o que podiam aprender com ele. Entre as várias respostas destaca-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vocabulário; 2. A situação do escudeiro (conteúdo sócio-cultural); 3. História – neste aspecto destacaram a interdisciplinaridade com a disciplina de História; 4. O valor cultural, a propósito de algumas expressões em entraram a língua espanhola como “ser un lazarillo” e que depois de lido o texto se percebe melhor.” (D2) <p>“Quando questionados sobre o que podiam aprender destacaram a situação dos presos, pois não faziam ideia que fosse assim. Um aluno referiu que no filme não se tinha apercebido de forma tão clara como ao ler o texto de Rivas, ao aluno foi pedido que desenvolvesse esta ideia e referiu que o livro tem mais pormenores, que até podem estar no filme mas que não se repara neles, ao ler o livro está-se</p>

		<p>mais atento. Sobre o valor didáctico, referiram também a aprendizagem de novo vocabulário.” (D3)</p> <p>“Partindo do texto de Rivas, houve ainda oportunidade de recordar aos alunos a questão das autonomias e das várias línguas oficiais.” (D3)</p> <p>“Questionados sobre qual dos textos permitia, de forma coerente, explorar mais temas, disseram que era o segundo. Com efeito, pela observação da forma como os alunos perceberam a inclusão na aula da questão das línguas e das autonomias, as reacções deles confirmam as suas palavras.” (D3)</p> <p>“O retorno dos participantes pareceu-nos positivo, na medida em que, com algumas reservas relativamente à proximidade entre textos literários e realidade, reconheceram as potencialidades dos textos a este nível [veículo de transmissão cultural].” (TL)</p> <p>“Os participantes assimilaram a mensagem que pretendíamos transmitir de que os textos literários, não obstante a sua especificidade, podem ser um excelente veículo de conhecimentos das mais diversas áreas.” (TL)</p>
C.2. – Reação dos participantes	2.1 – Motivação / interesse	<p>“A reacção dos alunos foi boa, de forma geral demonstraram interesse e realizaram com algum entusiasmo as tarefas que lhe foram sugeridas.” (D1)</p> <p>“Aparentemente ficaram com curiosidade em saber mais, quer sobre o <i>Lazarillo</i> quer sobre Manuel Rivas e a sua obra.” (D1)</p> <p>“Perante o texto em si demonstraram alguma curiosidade em saber como se irá desenrolar a história.” (D2)</p> <p>“Inicialmente os alunos não estavam muito</p>

		<p>motivados, estavam algo irrequietos e distraídos.” (D3)</p>
	<p>2.2 – Perante os conteúdos</p>	<p>“Os alunos demonstraram alguma estranheza com o vocabulário (espanhol do século XVI) e a estrutura linguística e frásica.” (D2)</p> <p>“Questionou-se os alunos sobre que texto preferiam, sendo que a maioria afirmou preferir a adaptação, porque era de leitura mais fácil e percebia-se melhor. Contudo alguns alunos referiram que preferiam o original porque tinha mais pormenores e, depois de ultrapassar a estranheza inicial, até se percebia bem o que lá estava escrito. Reconheciam que era necessário um maior esforço para perceber mas que o esforço compensava.” (D2)</p> <p>“Quando questionados sobre o texto que preferiam e o que era mais elucidativo sobre a situação dos detidos, as opiniões dividiram-se, havendo, no entanto, um maior número de alunos que preferiam o texto literário. As razões apontadas são múltiplas e, para os que preferiam o texto não literário, prendem-se sobretudo com a facilidade de compreensão, com o facto de ser uma leitura mais simples, com um vocabulário com o qual estão mais familiarizados, pois é o registo de língua corrente.” (D3)</p> <p>“Para os que preferiam o texto literário, apontavam a maior facilidade de visualizar / imaginar a vida dos detidos, ser um texto mais apelativo, que dá mais vontade de continuar a ler; permite aprender outro tipo de vocabulário com que não estão familiarizados – alguns termos de calão – dá-lhes</p>

		<p>outra mostra de língua, outro modelo de escrita.” (D3)</p> <p>“Da leitura dos textos e pelas reacções dos alunos pareceu que de forma geral o texto literário despertou mais retorno, houve mais dúvidas sobre o vocabulário e mais comentários ao que era descrito, verificando-se uma maior empatia com o texto de Rivas.” (D3)</p> <p>“Questionados sobre qual dos textos permitia, de forma coerente, explorar mais temas, disseram que era o segundo. Com efeito, pela observação da forma como os alunos perceberam a inclusão na aula da questão das línguas e das autonomias, as reacções deles confirmam as suas palavras.” (D3)</p> <p>“Perante esta apresentação muito sucinta, houve algumas reacções nostálgicas pois foi uma oportunidade de recordar tempos de estudante.” (TL)</p>
	2.3 – Execução das atividades propostas	<p>“O retorno em relação a esta atividade não foi muito bom, argumentando os alunos que sem ler era difícil fazer a ordenação correta e que mesmo com o que tinham lido na internet, era quase impossível que ficassem as imagens ordenadas de forma correta.” (D2)</p> <p>“Com as imagens correctamente ordenadas, pediu-se que partindo delas escrevessem a história. Nesta atividade os alunos mostraram mais interesse e participaram bastante e com imaginação, tendo concebido peripécias curiosas para a vida do jovem Lázaro.” (D2)</p>
	2.4 – Aquisição de conteúdos	<p>“No final, perante as minhas perguntas, pareciam dominar os conceitos importantes para ler, analisar e entender o <i>Lazarillo de Tormes</i> e conhecer alguns dos momentos chave da vida de Manuel Rivas, bem como algumas características estilísticas que pautam a sua obra.” (D1)</p>

		<p>“Perante a leitura dos textos, as explicações e a partilha de opiniões pareceu-nos que os participantes assimilaram a mensagem que pretendíamos transmitir de que os textos literários, não obstante a sua especificidade, podem ser um excelente veículo de conhecimentos das mais diversas áreas.” (TL)</p>
C.3. – Avaliação das atividades		<p>“Pela receptividade dos alunos e pelas suas reacções, considera-se que foi uma boa atividade de pré-leitura introdutória.” (D1)</p> <p>“A atividade, na nossa perspectiva, foi motivadora, indo ao encontro dos interesses dos alunos.” (D1)</p> <p>“Constatou-se que, ainda que com alguma dificuldade e hesitação, os alunos fixaram alguns conceitos pertinentes para o trabalho que se pretende desenvolver, bem como os traços gerais do argumento da obra.” (D2)</p> <p>“No final, vários alunos disseram que tinham intenção de ler o livro, pelo que se fica com a impressão que as atividades desenvolvidas despertaram a vontade de continuar a ler, foram motivadoras e potenciadoras da leitura.” (D2)</p> <p>“Além disso, acreditamos que contribuímos para aprofundar o seu gosto pela leitura literária.” (TL)</p>
C.4. – Dificuldades	4.1 – Preparação	<p>“Construção do material de apoio por forma a ser interessante e motivador para os alunos.” (D2)</p> <p>“A selecção dos excertos a trabalhar.” (D2)</p> <p>“Seleção dos excertos;” (D3)</p> <p>“A seleção dos textos: foi necessário encontrar textos de onde fosse possível extrair excertos entendíveis e que respondessem de forma clara os</p>

		nossos objetivos.” (TL)
		“A mobilização dos participantes.” (TL)
	4.2 – Execução	<p>“Inicialmente houve alguma dificuldade em fazer perceber aos alunos o objetivo do trabalho que deviriam realizar, bem como a sua pertinência. Como se encontravam num ambiente pouco habitual (biblioteca) e a utilizar os computadores, distraíam-se com relativa facilidade.” (D1)</p> <p>“Em alguns momentos da sessão os alunos demonstraram algum alheamento das atividades.” (D2)</p> <p>“Manter os alunos interessados;” (D3)</p> <p>“Alguma resistência por parte dos participantes em pôr de lado os pré-conceitos;” (TL)</p>

Diário do investigador

Intervenções em ambiente escolar

1º dia (D1)

Objetivos

1. Despertar o interesse pela leitura das obras;
2. Pesquisar informação que facilite a compreensão dos textos;
3. Realizar actividades de pré-leitura;

A primeira actividade realizada foi uma pesquisa na internet sobre as obras que serão exploradas nas intervenções com vista a recolher dados para o estudo.

Iniciou-se, como forma de intróito para o tema, com algumas questões sobre as opiniões dos alunos sobre o que é literatura e o que define uma obra literária, questões que permitiam recuperar os inquéritos que já haviam respondido. As respostas foram variadas, havendo uma tendência entre os alunos da turma para considerar os textos literários como mais difíceis de ler e que são mais aborrecidos, por isso muitos não nutrem especial interesse pela leitura literária. Houve alguns alunos, entre os que afirmaram gostar de ler, que defendiam a ideia de que a literatura é muito interessante e que é um bom passatempo e que, simultaneamente, ensina algumas coisas.

Entrando mais directamente na actividade de pesquisa proposta, a reacção dos alunos foi boa, de forma geral demonstraram interesse e realizaram com algum entusiasmo as tarefas que lhe foram sugeridas: investigar a biografia de Manuel Rivas e pesquisar o argumento da obra *Lazarillo de Tormes*. Nesta pesquisa foi-lhes sugerido que lessem algumas críticas à obra.

Sempre que surgia algum termo/ conceito que os alunos não dominavam era-lhes pedido que aproveitassem a oportunidade e pesquisassem na internet. Alguns exemplos de conceito em que sentiram dificuldade e que foram pesquisar “romance picaresco”, “estilo epistolar”.

Aparentemente ficaram com curiosidade em saber mais, quer sobre o *Lazarillo* quer sobre Manuel Rivas e a sua obra.

Como forma que solicitar uma maior atenção aos alunos e para que o trabalho que estavam a realizar fosse mais profícuo no sentido de fixarem os conteúdos, foi-lhe pedido que, em textos manuscritos de até 200 palavras, resumissem a informação que estavam a recolher.

No final, perante as minhas perguntas, pareciam dominar os conceitos importantes para ler, analisar e entender o *Lazarillo de Tormes* e conhecer alguns dos momentos chave da vida de Manuel Rivas, bem como algumas características estilísticas que pautam a sua obra.

Pela receptividade dos alunos e pelas suas reacções, considera-se que foi uma boa atividade de pré-leitura introdutória.

A postura dos alunos ao longo da intervenção, ainda que só tenha sido de 90 minutos, revelou uma progressiva autonomia, que se traduziu num diminuir contínuo de perguntas sobre conceitos e vocabulário, não porque deixassem de ter dúvidas, mas porque de forma autónoma pesquisavam na internet.

A atividade, na nossa perspectiva, foi motivadora, indo ao encontro dos interesses dos alunos. Contudo uma avaliação mais fidedigna só poderá ser feita posteriormente.

Dificuldades sentidas

Inicialmente houve alguma dificuldade em fazer perceber aos alunos o objetivo do trabalho que deviam realizar, bem como a sua pertinência.

Como se encontravam num ambiente pouco habitual (biblioteca) e a utilizar os computadores, distraíam-se com relativa facilidade.

2º dia (D2)

Objetivos

1. Antecipar o argumento em função de uma sequência de imagens;
2. Comparar textos literários originais com as respectivas adaptações;
3. Perceber o valor didático dos textos literários.

Para começar recuperou-se, através de perguntas, a investigação prévia. Constatou-se que, ainda que com alguma dificuldade e hesitação, os alunos fixaram alguns conceitos pertinentes para o trabalho que se pretende desenvolver, bem como os traços gerais do argumento da obra.

Em seguida leram-se e comentaram-se excertos do prólogo e do primeiro tratado do *Lazarillo* para introduzir o texto. Os alunos demonstraram alguma estranheza com o vocabulário (espanhol do século XVI) e a estrutura linguística e frásica.

Não obstante já terem contactado com resumos e comentários da obra, perante o texto em si demonstraram alguma curiosidade em saber como se iria desenrolar a história.

Em seguida foram mostradas algumas imagens alusivas a momentos chave da obra que os alunos ordenaram de acordo com o argumento. O retorno em relação a esta atividade não foi muito bom, argumentando os alunos que sem ler era difícil fazer a ordenação correta e que mesmo com o que tinham lido na internet, era quase impossível que ficassem as imagens ordenadas de forma correta.

Com as imagens corretamente ordenadas, pediu-se que partindo delas escrevessem a história. Nesta atividade os alunos mostraram mais interesse e participaram bastante e com imaginação, tendo concebido peripécias curiosas para a vida do jovem Lázaro.

Em seguida fez-se o confronto do que haviam escrito com o texto original, o que causou alguma surpresa. Quando questionados se estavam com vontade de ler o livro, a maioria disse que sim, ainda que com relativo entusiasmo.

Na segunda parte da aula leu-se um excerto do terceiro tratado do *Lazarillo de Tormes*, onde se contam as peripécias vividas pelo protagonista com o seu terceiro amo, o escudeiro.

Num primeiro momento leu-se na versão original e, depois de explicado todo o vocabulário que suscitara dúvidas e de algumas perguntas para aferir se os alunos haviam percebido o sentido do texto, leu-se a versão adaptada do mesmo texto. Aquando da segunda leitura não houve dúvidas quanto ao vocabulário.

Questionou-se os alunos sobre que texto preferiam, sendo que a maioria afirmou preferir a adaptação, porque era de leitura mais fácil e percebia-se melhor. Contudo alguns alunos referiram que preferiam o original porque tinha mais pormenores e, depois de ultrapassar a estranheza inicial, até se percebia bem o que lá estava escrito. Reconheciam que era necessário um maior esforço para perceber mas que o esforço compensava.

Comentado o conteúdo do excerto, questionou-se os alunos sobre o que podiam aprender com ele. Entre as várias respostas destaca-se:

1. Vocabulário;
2. A situação do escudeiro (conteúdo sócio-cultural);
3. História – neste aspecto destacaram a interdisciplinaridade com a disciplina de História;
4. O valor cultural, a propósito de algumas expressões em entraram a língua espanhola como “ser un lazarrillo” e que depois de lido o texto se percebe melhor.

No final, vários alunos disseram que tinham intenção de ler o livro, pelo que se fica com a impressão que as atividades desenvolvidas despertaram a vontade de continuar a ler, foram motivadoras e potenciadoras da leitura.

Dificuldades sentidas

1. Construção do material de apoio por forma a ser interessante e motivador para os alunos.
2. A seleção dos excertos a trabalhar.
3. Em alguns momentos da sessão os alunos demonstraram algum alheamento das atividades.

3º dia (D3)

Objetivos

1. Trabalhar com textos literários e não literários;
2. Descortinar as diferenças entre eles;
3. Perceber qual o texto mais motivador;
4. Perceber qual o que tem melhor aceitação por parte dos alunos;
5. Identificar as potencialidades didáticas;

Inicialmente os alunos não estavam muito motivados, estavam algo irrequietos e distraídos.

Para atrair os alunos para o tema, houve uma conversa inicial em jeito de introdução onde se fez a contextualização do tema dos textos que iriam ser lidos e analisados – prisões no tempo de Franco – no programa da disciplina. Nesta conversa recuperaram-se alguns conceitos como “memória histórica”, “valas comuns”, “fuzilamentos”...

A maioria dos alunos recordou o que se havia trabalhado na aula.

Em seguida, e ainda em jeito de *captatio benevolentia*, assistiu-se ao *trailer* do filme *El Lápiz del Carpintero* e foi feito o reconto do argumento do filme, baseado na obra homónima de Manuel Rivas, de donde é extraído um dos textos. Assim, seria mais fácil aos alunos situar o excerto no conjunto global da obra.

Em seguida foram lidos e comentados os dois excertos, o primeiro extraído de um relatório sobre as prisões espanholas e o segundo do romance *El Lápiz de Carpintero*.

Da leitura dos textos e pelas reacções dos alunos pareceu que de forma geral o texto literário despertou mais retorno, houve mais dúvidas sobre o vocabulário e mais comentários ao que era descrito, verificando-se uma maior empatia com o texto de Rivas.

Quando questionados sobre o texto que preferiam e o que era mais elucidativo sobre a situação dos detidos, as opiniões dividiram-se, havendo, no entanto, um maior número de alunos que preferiam o texto literário. As razões apontadas são múltiplas e, para os que preferiam o texto não literário, prendem-se sobretudo com a facilidade de compreensão, com o facto de ser uma leitura mais simples, com um vocabulário com o qual estão mais familiarizados, pois é o registo de língua corrente.

Para os que preferiam o texto literário, apontavam a maior facilidade de visualizar / imaginar a vida dos detidos, ser um texto mais apelativo, que dá mais vontade de continuar a ler; permite aprender outro tipo de vocabulário com que não estão familiarizados – alguns termos de calão – dá-lhes outra mostra de língua, outro modelo de escrita.

Quando questionados sobre o que podiam aprender destacaram a situação dos presos, pois não faziam ideia que fosse assim. Um aluno referiu que no filme não se tinha apercebido de forma tão clara como ao ler o texto de Rivas, ao aluno foi pedido que desenvolvesse esta ideia e referiu que o livro tem mais pormenores, que até podem estar no filme mas que não se repara neles, ao ler o livro está-se mais atento. Sobre o valor didáctico, referiram também a aprendizagem de novo vocabulário.

Partindo do texto de Rivas, houve ainda oportunidade de recordar aos alunos a questão das autonomias e das várias línguas oficiais.

Questionados sobre qual dos textos permitia, de forma coerente, explorar mais temas, disseram que era o segundo. Com efeito, pela observação da forma como os alunos perceberam a inclusão na aula da questão das línguas e das autonomias, as reacções deles confirmam as suas palavras.

Depois que recordados estes conteúdos, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto com cerca de 150 palavras onde, expondo a sua opinião, comparecem os textos analisados sob cinco perspectivas:

- a. Facilidade de compreensão;
- b. Interesse despertado;
- c. Quantidade / qualidade de informação;
- d. Motivação para a leitura;
- e. Interesse didáctico.

Os dados recolhidos destes textos serão trabalhados autonomamente.

Mesmo no final da aula, foi perguntado aos alunos, como jeito de avaliação, se continuavam a achar que a literatura era difícil e aborrecida (adjectivos que haviam utilizado na primeira sessão), ao que a maioria respondeu que ainda achava difícil, mas não tão aborrecida como inicialmente pensavam, tendo além disso manifestado interesse em ler mais e fazê-lo em espanhol. Vários discentes manifestaram interesse em ler em língua estrangeira porque poderiam aprender muitas mais coisas do que aquilo que aprendiam só

com as aulas. Apesar desta significativa maior abertura para os textos literários manifestada por muitos elementos da turma, houve ainda casos pontuais que parecem manter uma representação negativa da literatura.

Dificuldades sentidas

1. Manter os alunos interessados;
2. Seleção dos excertos;

Tertúlia literária / sessão de divulgação extraescola (TL)

Objetivos

1. Perceber os hábitos de leitura;
2. Divulgar textos literários;
3. Mostrar a importância didáctica da literatura;
4. Descortinar as representações que os intervenientes têm sobre a associação entre literatura e aprendizagem para a vida;

A sessão teve lugar no dia 24 de maio.

O encontro foi divulgado por diferentes meios e compareceram catorze pessoas, em linha com a expectativa inicial.

De uma forma geral, os participantes têm formação académica de nível superior ou são ainda estudantes.

Mediante a conversa inicial e pelo inquérito que responderam, em maior ou menor grau todos têm contacto contínuo com a leitura, mesmo leitura literária, sendo para a maioria uma atividade de ócio recorrente.

Os participantes traziam algumas ideias pré-concebidas, que passavam pela quase exclusiva dimensão lúdica e de passatempo da literatura, bem como a sua dimensão estética. Ainda assim reconheciam que não deixa de ser um meio de enriquecimento pessoal. Houve quem, aludindo a autores como António Lobo Antunes ou Virgílio Ferreira, destacasse a complexidade e dificuldade associada às obras literárias.

A sessão, depois de uma conversa informal e introdutória, seguiu com a apresentação de um PowerPoint sobre o que é literatura, as características do texto literário e os principais modos literários. Perante esta apresentação muito sucinta, houve algumas reacções nostálgicas pois foi uma oportunidade de recordar tempos de estudante.

Em seguida foram distribuídos alguns excertos de obras literárias para serem discutidos.

Usaram-se excertos de vários géneros (romances, livros de viagens, poesia).

Num processo maiêutico, mediante perguntas sobre o conteúdo dos textos, tentou-se orientar os participantes na descoberta dos conhecimentos que era nosso intuito transmitir.

Tentamos proceder a uma dessacralização da obra literária – seguindo os princípios defendidos no enquadramento teórico (Sanz Pastor, 2006b) – e mostrar que o conteúdo das obras vai muito para além da história que se conta.

Fizemos um esforço por ajudar os participantes a concluir sobre o valor e a importância didáctica da literatura. Pelos seus comentários parece-nos que houve uma mudança de conceção, os participantes começaram a apontar para uma vertente mais utilitária em termos didáticos dos textos.

Por um lado insistimos no conteúdo cultural e informativo dos textos, nunca deixámos, contudo, de apontar o carácter ficcional dos mesmos. Nesta linha, abordámos a questão da verosimilhança (sobretudo quando se trata de obras narrativas – as que mais atraem os participantes), realçando que embora as histórias possam ser ficcionais, ou seja, não verdadeiras, a forma como são construídas torna-as verosímeis, semelhantes à verdade, donde se pode extrair, de forma prazenteira, informação preciosa. Esta, não sendo um fim em si mesmo, pode constituir-se como a base para uma pesquisa e aprofundamento posterior. Parente esta reflexão, o retorno dos participantes pareceu-nos positivo, na medida em que, com algumas reservas relativamente à proximidade entre textos literários e realidade, reconheceram as potencialidades dos textos a este nível.

À medida que íamos lendo os excertos propostos, tentámos também demonstrar o valor linguístico, ou seja, a riqueza vocabular dos textos. Além disso, fomos apontando os aspectos ligados à estilística, enfatizando a ideia de que os textos literários nos oferecem novas fórmulas, muitas vezes de índole metafórica, para descrever a realidade que nos envolve. Nesta linha, procurámos mostrar que a literatura pode ser uma fonte de palavras. Como forma de enfatizar esta ideia e com o intuito de criar um momento de pausa, tivemos um momento musical com audição da música “A fonte das palavras” dos *Cabeças no Ar*, que ajudou a cimentar a ideia que estávamos a tentar transmitir.

Com a utilização do excerto de Julio Llamazares introduzimos a questão da utilização da obra literária como veículo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Utilizamos este texto na versão original porque os participantes, na quase totalidade, estão familiarizados com a língua espanhola e, como tal, têm facilidade na compreensão de

textos escritos nesta língua. Os participantes não demonstraram dificuldade na leitura do texto, tendo compreendido a mensagem global do mesmo. Houve, contudo, necessidade de explicar algum vocabulário.

Perante a leitura dos textos, as explicações e a partilha de opiniões pareceu-nos que os participantes assimilaram a mensagem que pretendíamos transmitir de que os textos literários, não obstante a sua especificidade, podem ser um excelente veículo de conhecimentos das mais diversas áreas. Além disso, acreditamos que contribuímos para aprofundar o seu gosto pela leitura literária.

Dificuldades sentidas

1. A seleção dos textos: foi necessário encontrar textos de onde fosse possível extrair excertos entendíveis e que respondessem de forma clara os nossos objetivos.
2. Alguma resistência por parte dos participantes em pôr de lado os preconceitos;
3. A mobilização dos participantes.

Anexo 2 – Grupo focal

- Documento 1 – guião do grupo focal
- Documento 2 – categorização do grupo focal

Guião do Grupo Focal

Objetivos

7. Perceber as representações dos alunos sobre a relação entre leitura de textos literários e aprendizagem de línguas;
8. Identificar as representações dos alunos sobre a utilização da literatura nas aulas de língua estrangeira;
9. Identificar a tipologia de leituras que preferem os alunos;
10. Perceber em que medida os alunos encaram os textos literários como ferramenta didáctica que contribui para a melhoria do seu conhecimento sociolinguístico e sociocultural;
11. Perceber se as intervenções alteraram as perspectivas dos alunos relativamente à utilização dos textos literários nas aulas de língua estrangeira;
12. Compreender que vantagens e desvantagens que os discentes atribuem a cada tipologia textual (texto literário / texto não literário);
13. Conhecer as opiniões dos alunos relativamente à dicotomia texto original/texto adaptado;
14. Perceber de que forma os textos literários contribuem para a valorização formativa dos discentes.

Estrutura

- I. Introdução (aproximadamente 5):
 - a. Apresentação dos objetivos da discussão;
 - b. Apresentação dos participantes.
- II. Etapa de construção de conhecimento (aproximadamente 5):
 - a. Realização de perguntas simples, para iniciar a discussão criar relação entre os participantes.
- III. Discussão profunda (aproximadamente 20):
 - a. Realização de perguntas mais focalizadas em função dos objectivos da discussão;
 - b. Incentivo à exposição de opiniões e pontos de vista dos participantes.
- IV. Conclusão (aproximadamente 5):
 - a. Resumo da informação mais importante;

- b. Resumo das conclusões obtidas pelos participantes;
- c. Agradecimento aos participantes por parte do moderador/facilitador.

Perguntas orientadoras

- 1) Gostam de ler? Porquê?
- 2) Quais são os vossos livros preferidos?
- 3) Descontando os manuais escolares, o que é que costumais ler? Porquê?
- 4) Pela vossa experiência de leitores, preferem ler textos de pendor mais literário ou menos literário?
- 5) Achais os textos literários mais difíceis que os não literários? Porquê?
- 6) Qual a diferença entre um texto literário e um texto não literário?
- 7) Com ambos os textos que analisamos na aula passada (texto literário e não literário) é possível aprender vocabulário e conteúdos culturais. Sendo assim, onde residirá na vossa opinião a diferença entre os dois textos?
- 8) Depois de termos comparado um texto literário e um texto não literário na aula, se tivessem que recomendar a utilização de um deles numa aula, qual seria? Porquê?
- 9) Onde achais que se fica com uma imagem mais concreta da sociedade, num texto literário ou num informativo?
- 10) Em que tipo de textos se percebe melhor as relações humanas?
- 11) Que tipo de texto é mais visual e desperta mais a imaginação?
- 12) Que tipo de texto dá mais vontade de continuar a ler?
- 13) Qual dos textos que lemos sobre as prisões vos impressionou mais e vos motivou mais para comentar? Porquê?
- 14) Que actividades de pré-leitura despertam mais o vosso interesse para a leitura de um livro?
- 15) Achais que a pesquisa na net ajudou a despertar a vontade de ler os livros?

- 16) Considerais que ver o trailer e/ou uma adaptação cinematográfica desperta o interesse para a leitura da obra literária?
- 17) Depois das actividades que realizamos nas aulas, quais são, na vossa opinião, as vantagens e/ou desvantagens em utilizar um texto literário na aula?
- 18) Considerais que as actividades desenvolvidas na aula contribuíram, de alguma forma, para que ficásseis com uma ideia diferente em relação aos textos literários? Porquê?
- 19) Nos inquéritos a maioria dos alunos disse que atribuía pouca ou alguma importância à utilização de textos literários nas aulas, porque achais que responderam assim?
- 20) Numa das aulas lemos duas versões do mesmo texto: a original e uma adaptação, qual delas preferis? Porquê?
- 21) Quais as vantagens e as desvantagens de ler um texto adaptado?
- 22) No inquérito inicial apenas 3 alunos responderam à pergunta “O que podes aprender com a leitura de uma obra literária?” indicando todas as possibilidades “História; Aspectos culturais; Relações sociais; Formação e domínio de uma língua”. Agora que já lemos e analisamos textos literários na aula, o que responderíeis a esta pergunta? Porquê?
- 23) Com base no que falamos sobre literatura, comentai a seguinte frase de Franz Kafka: “A literatura é sempre uma expedição à verdade.”

Categorização do grupo focal

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
C.1. – Representações dos alunos sobre a leitura	1.1 – Gosto pela leitura	<p>“sim” (A1)</p> <p>“sim” (A2)</p> <p>“sim” (A3)</p> <p>“ Não” (A4)</p>
	1.2 – Motivação para a leitura	<p>“Enriquece o nosso vocabulário” (A1)</p> <p>“É uma maneira de passar o tempo”(A2)</p> <p>“É um objeto de conhecimento” (A3)</p>
	1.3 – Motivos para não ler	<p>“porque ao contrário deles, ocupa tempo, que é aquilo que não tenho, enriquecimento de vocabulário? Não preciso de muito, e nada mais” (A4)</p>
C.2. – Hábitos de leitura	2.1 – Leituras preferidas	<p>“Romances, porque é romântico, sei lá... gosto de belas histórias de amor” (A1)</p> <p>“Nos romances há finais inesperados” (A1)</p> <p>“Eu não, são as que menos gosto [histórias de amor] porque prefiro histórias de vida reais” (A3)</p> <p>“Os romances são sempre iguais (...) nas histórias de amor adivinha-se sempre o final” (A3)</p> <p>“Os romances ou acabam bem ou acabam mal” (A3)</p> <p>“Eu prefiro policiais, porque há sempre aquele suspense, há muita emoção” (A5)</p> <p>“Eu também, pelos mesmo motivos que ele [suspense, emoção]” (A4)</p>

	2.2 – Leitura mais frequentes	<p>“Jornais, revistas...” (A1)</p> <p>“principalmente jornais desportivos, porque é uma área que me interessa mais...” (A4)</p> <p>“livros... gosto mais de biografias, interesse-me mais por isso, principalmente por aqueles livros que têm uma lição de vida, aquilo que acontece. Os romances são monótonos, é sempre a mesma coisa” (A3)</p> <p>“Jornais” (A6)</p> <p>“jornais, sim, aqui o da região, o <i>Nordeste</i>, gosto bastante, ou então aqueles desportivos, o <i>Jogo</i> ou a <i>Bola</i>” (A5)</p>
C.3. – Representações dos alunos sobre a leitura literária e não literária	3.1 – Motivação para a leitura literária	<p>“há sempre uma incerteza sobre o final, isso motiva para querer ler” (A1)</p> <p>“porque demonstra mais descrição, proporciona-nos melhor a realidade, tem uma estrutura coesa” (A4)</p> <p>“valor cultural da literatura” (A2)</p> <p>“momento de lazer” (A3)</p> <p>“se pudéssemos escolher era melhor” (A1)</p> <p>“se tivermos liberdade de escolha, eu leio ou porque gostei da capa, ou porque gostei da síntese que proporciona o livro” (A4)</p>
	3.2 – Motivação para a leitura não literária	<p>“para ter conhecimentos do que se passa no dia-a-dia, é melhor ler textos não</p>

	(textos eminentemente informativos)	literários” (A3) “mostra-nos a atualidade” (A4)
	3.3. – Dificuldade inerente aos textos	“os textos literários são mais difíceis de ler” (A2, A3, A4) “depende de pessoa para pessoa” (A4) “os jornais [textos não literários] têm uma linguagem menos cuidada (...) por isso é mais fácil” (A2) “exigem mais esforço ler textos literários, mas no final recompensa” (A1, A2, A4) “se não compensasse [o esforço em ler textos literários] as pessoas não liam” (A5) “nós estamos a ler [<i>Os Maias</i>] porque é obrigatório e nós nem temos tempo nem disponibilidade para ler em condições (...) se calhar daqui a uns tempos quando tivermos tempo lemos e já gostamos” (A1)
C.4. – Representações dos alunos sobre as vantagens didáticas dos textos literários	4.1 – Oposição textos literários <i>versus</i> textos não literários	“O literário é mais rico em termos léxico-semânticos” (A1) “O literário tem outra linguagem” (A5) “o literário tem uma linguagem conotativa, mais cuidada, dá para aprender mais vocabulário” (A4) “o literário retrata situações mais específicas” (A3) “tornando-as [o texto literário] mais reais” (A4)

		<p>“A maneira como estão escritas dá para subentender a realidade” (A4)</p> <p>“As histórias até podem não ser verdadeiras, mas nós sentimo-nos dentro daquele mundo e dá vontade de continuar a ler” (A3)</p> <p>Uma notícia puxa para ler a outra?</p> <p>“Não” (A1).</p> <p>Os literários são mais motivadores</p> <p>“porque se começo a ler quero saber como acaba” (A2)</p> <p>“O texto literário é mais descritivo” (A1)</p> <p>“o literário fazia a descrição exaustiva da cena” “era mais visual, era uma descrição mais exaustiva da realidade” (A4)</p> <p>O literário desperta mais a imaginação</p> <p>“eu quando estou a ler um romance imagino-me lá dentro (...) e dá vontade de continuar a ler” (A1)</p> <p>O literário causa mais impressão</p> <p>“porque usa recursos estilísticos que intensificavam aquilo que dizia” (A3)</p> <p>“As situações retratadas nos romances, ajudam a conhecer a realidade de Espanha” (A3)</p>
	<p>4.2 – Oposição textos originais <i>versus</i> textos adaptados</p>	<p>“preferi o original porque tem mais pormenores” (A6)</p> <p>“o original é sempre o original, é aquilo” (A4)</p> <p>“o original é autêntico (...) é natural”</p>

		<p>(A3)</p> <p>“a adaptação facilita a leitura e a compreensão” (A5)</p> <p>“com as adaptações a história perde sempre alguma coisa” (A3)</p>
	4.3 - Potencialidades didáticas	<p>“pode-se aprender o relacionamento entre as pessoas (...) a cultura que está escrita no livro (...) o porquê das personagens falarem assim” (A3)</p> <p>“pode-se aprender a organização das palavras” (A4)</p> <p>“enriquece-nos o vocabulário” (A6)</p> <p>“dá para aprender tudo de forma motivadora” (A5)</p> <p>“Através das descrições exaustivas que são feitas proporciona-nos uma visualização da realidade (...) através daquelas transcrições que são feitas nós conhecemos a realidade.” (A4)</p>
C.5. – Avaliação dos alunos às atividades realizadas	5.1 – Pré-leitura	<p>“gostei mais da atividade das imagens” (A2)</p> <p>“eu prefiro a reconstrução pelas imagens porque se leio o resumo já fico com a noção da história, eu prefiro reconstruir, mesmo que [a história] não corresponda àquilo que eu pensei porque acho que entusiasma e motiva mais à leitura” (A3)</p> <p>“gosto mais de ler o resumo na internet porque não crio uma imagem errada da história” (A4)</p> <p>“Eu gosto mais de ver as opiniões que as</p>

		<p>“pessoas têm sobre o livro” (A2)</p> <p>“a visualização da adaptação cinematográfica deu vontade de ler o livro [<i>El lápiz del Carpintero</i>] (A5)</p> <p>“isto [ver as adaptações cinematográficas] costuma funcionar como motivação para a leitura” (A4)</p>
	5.2 – Avaliação global	<p>As atividades serviram para ficar com uma ideia diferente “porque havia muito a ideia que os textos literários eram uma seca e que eram difíceis de ler, que não nos ensinavam nada assim a nível escolar... e agora não, conseguimos ver a diferença entre os literários e os não literários e até achamos que [os literários] são uteis” (A3)</p> <p>“nunca tínhamos pensado usar um texto literário para ficar a saber mais sobre as prisões” (A6)</p>

Anexo 3 – Matrizes dos inquéritos e inquéritos

- Documento 1 – Matriz do inquérito realizado aos alunos de ELE
- Documento 2 – Inquérito realizado aos alunos de ELE
- Documento 3 – Matriz do inquérito realizado aos docentes de LE
- Documento 4 – Inquérito realizado aos docentes de LE
- Documento 5 – Matriz do inquérito realizado em ambiente extraescolar
- Documento 6 – Inquérito realizado em ambiente extraescolar

Matriz do inquérito realizado aos alunos de ELE

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
A	Identificação dos alunos.	– Conhecer os dados do aluno: idade, sexo, ano de escolaridade	1. Idade; 2. Ano de escolaridade; 3. Sexo.
B	Opiniões dos alunos perante a leitura.	– Descortinar a forma como os alunos encaram a leitura;	4. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres? 5. Gostas de ler? 6. O que é para ti ler?
C	Hábitos de leitura.	– Perceber se possuem hábitos regulares de leitura; – Identificar as motivações para a leitura; – Reconhecer os motivos que levam os alunos a escolher um livro; – Identificar a tipologia de leituras que preferem os alunos; – Conhecer os comportamentos dos alunos perante a leitura;	7. Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros? 8. Consideras que o tempo que dedicas à leitura é: 9. Como são os teus hábitos de leitura? 10. Quais são as maiores barreiras para leres com mais frequência? 11. O que costumas ler? 12. Quantos livros lês por ano? 13. Qual o nome do último livro que leste? 14. Estás a ler algum livro actualmente? 15. Como escolhes os livros que lês? 16. Que tipos de livros preferes ler?
D	Hábitos de leitura em língua estrangeira.	– Perceber se os alunos possuem hábitos de leitura em línguas estrangeiras;	17. Costumas ler livros em língua estrangeira? 18. Se respondeste sim à pergunta anterior, em que língua(s)? 19. Os teus professores de línguas estrangeiras aconselham-te a leitura de livros na língua estrangeira que ensinam? 20. Se respondeste sim à pergunta anterior, em que língua(s)?
E	Representações dos alunos sobre a relação entre leitura literária e	– Conhecer a relação que os alunos estabelecem entre literatura e aprendizagem de	21. Que importância atribuis à leitura literária nas aulas de língua estrangeira? 22. O que podes aprender com a leitura



	aprendizagem de línguas.	línguas; – Identificar as representações dos alunos sobre a utilização da literatura nas aulas de língua estrangeira;	de uma obra literária?
--	--------------------------	--	------------------------

Inquérito hábitos de leitura

ALUNOS DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA

O presente inquérito insere-se num projeto de investigação que visa a elaboração do Relatório de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário da Universidade de Aveiro.

Este inquérito tem como objetivos principais conhecer os hábitos de leitura dos alunos e a forma como eles percebem a utilização dos textos literários nas aulas de língua estrangeira.

A recolha de informação tem fins estritamente científicos e salvaguarda-se o anonimato dos participantes.

É importante que respondas a todas as perguntas.

Obrigado pela tua colaboração.

1. Idade: _____
2. Ano de escolaridade: _____
3. Sexo:
 - a. _____ Masculino
 - b. _____ Feminino
4. Como ocupas habitualmente os teus tempos livres?
 - a. _____ Lendo.
 - b. _____ Ouvindo música.
 - c. _____ Vendo televisão.
 - d. _____ Praticando desporto.
 - e. _____ Conversando com os amigos.
 - f. _____ Indo ao cinema.
 - g. _____ Outras actividades.
5. Gostas de ler?
 - a. _____ Gosto muito
 - b. _____ Gosto
 - c. _____ Não gosto
 - d. _____ Não gosto nada
6. O que é para ti ler?
 - a. _____ Uma obrigação.
 - b. _____ Um prazer.
 - c. _____ Um passatempo como outro qualquer.
 - d. _____ Uma forma de aprender.
 - e. _____ Um aborrecimento.

7. Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros? (Sem contar com os manuais escolares)
- a. ____ 30 minutos ou menos.
 - b. ____ De 30 minutos a 2 horas.
 - c. ____ 2 a 3 horas.
 - d. ____ 4 a 6 horas.
 - e. ____ 7 a 9 horas.
 - f. ____ 10 a 14 horas.
 - g. ____ Mais de 14 horas.
 - h. ____ Não sei.
8. Consideras que o tempo que dedicas à leitura é:
- a. ____ Suficiente.
 - b. ____ Insuficiente.
9. Como são os teus hábitos de leitura?
- a. ____ Lês todos os dias.
 - b. ____ Só de vez em quando.
 - c. ____ Ao fim-de-semana.
 - d. ____ Nas férias.
 - e. ____ Nunca tentaste ler livros.
 - f. ____ Muitas vezes comesças a ler um livro, mas não acabas.
 - g. ____ Nunca leste um livro até ao fim.
 - h. ____ Só lêes os resumos.
10. Quais são as maiores barreiras para leres com mais frequência?
- a. ____ Tempo.
 - b. ____ Desinteresse pela leitura.
 - c. ____ Não dispor de dinheiro para comprar os livros.
 - d. ____ Dificuldade de acesso/uso da biblioteca.
 - e. ____ Lentidão na leitura.
 - f. ____ Outra:
-
11. O que costumavas ler?
- a. ____ Revistas.
 - b. ____ Jornais.
 - c. ____ Livros não escolares.
12. Quantos livros lêes por ano? (Sem contar com os manuais escolares)
- a. ____ Nenhum.
 - b. ____ Um a dois.

- c. ____ Três a cinco.
- d. ____ Seis a nove.
- e. ____ Dez a doze.
- f. ____ Mais de doze.

13. Qual o nome do último livro que leste?

14. Estás a ler algum livro actualmente?

- a. ____ Sim.
 - i. Se sim, indica o seu título e autor.

- b. ____ Não.

15. Como escolhes os livros que lêes?

- a. ____ Pelo assunto.
- b. ____ Pelo título.
- c. ____ Pela capa.
- d. ____ Pelo autor.
- e. ____ Sugestão de um amigo.
- f. ____ Sugestão de um professor.
- g. ____ Publicidade.

16. Que tipos de livros preferes ler? (Assinala apenas quatro opções)

- a. ____ Aventura.
- b. ____ Romances.
- c. ____ Contos.
- d. ____ Ficção Científica.
- e. ____ Banda Desenhada.
- f. ____ Policiais.
- g. ____ Ciência.
- h. ____ Biografias.
- i. ____ Históricos.
- j. ____ Poesia.
- k. ____ Teatro.
- l. ____ Diários.
- m. ____ Livros Técnicos.

17. Costumas ler livros em língua estrangeira?

- a. ____ Sim.
- b. ____ Não.

18. Se respondeste sim à pergunta anterior, em que língua(s)?

19. Os teus professores de línguas estrangeiras aconselham-te a leitura de livros na língua estrangeira que ensinam?

- a. ____ Sim.
- b. ____ Não.

20. Se respondeste sim à pergunta anterior, em que língua(s)?

21. Que importância atribuis à leitura literária nas aulas de língua estrangeira?

- a. ____ Nenhuma.
- b. ____ Pouca.
- c. ____ Alguma.
- d. ____ Bastante.
- e. ____ Muita.

22. O que podes aprender com a leitura de uma obra literária?

- a. ____ Nada.
- b. ____ História.
- c. ____ Aspectos culturais.
- d. ____ Relações sociais.
- e. ____ Formação e domínio de uma língua.

Muito obrigado pelas tuas respostas!

Matriz do inquérito realizado aos docentes de LE

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
A	Identificação dos docentes.	– Conhecer os dados do docente: idade, sexo, anos de experiência letiva.	1. Idade; 2. Sexo. 3. Anos de experiência letiva
B	Opiniões dos docentes perante a leitura.	– Conhecer a forma como os docentes encaram a leitura;	4. Como ocupa habitualmente os seus tempos livres? 5. Gosta de ler? 6. O que é para si ler?
C	Hábitos de leitura.	– Perceber os tipos de hábitos de leitura dos docentes; – Identificar as motivações para a leitura; – Verificar a tipologia de textos preferidos dos docentes; – Reconhecer os motivos que levam os docentes a escolher um livro; – Conhecer os comportamentos dos docentes perante a leitura;	7. O que costuma ler com mais frequência? 8. Quantos livros lê por ano? 9. Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros? 10. Considera que o tempo que dedica à leitura é: 11. Como são os seus hábitos de leitura? 12. Quais são as maiores barreiras para ler com mais frequência? 13. Como escolhe os livros que lê? 14. Que tipo de livros prefere ler?
D	Hábitos de leitura em língua estrangeira.	– Identificar os hábitos de leitura dos docentes em línguas estrangeiras;	15. Costuma ler livros em língua estrangeira? 16. Se sim, em que língua(s)?
E	Representação que os docentes têm de literatura;	– Identificar as representações que os docentes de línguas estrangeiras têm de literatura;	17. O que é para si o texto literário?

F	Representações dos docentes sobre a relação entre leitura literária e aprendizagem de línguas.	<ul style="list-style-type: none"> – Descortinar as representações dos docentes sobre a utilização da literatura nas aulas de língua estrangeira; – Perceber a forma como os docentes usam a literatura nas suas aulas; 	<p>18. Que importância atribui à leitura literária nas aulas de língua estrangeira?</p> <p>19. Com que frequência introduz textos literários nas aulas de língua estrangeira?</p> <p>20. Caso utilize textos literários nas suas aulas, qual a reação dos alunos a esse tipo de textos?</p> <p>21. O que pode aprender/ensinar com a leitura de uma obra literária?</p>
---	--	---	---

Inquérito hábitos de leitura DOCENTES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O presente inquérito insere-se num projeto de investigação que visa a elaboração do Relatório de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário da Universidade de Aveiro.

Este inquérito tem como objetivos principais conhecer os hábitos de leitura dos docentes de línguas estrangeiras e a forma como eles percecionam a inclusão dos textos literários nas aulas de língua estrangeira e qual a sua prática neste domínio..

Os dados fornecidos destinam-se única e exclusivamente para interpretação deste estudo, e não serão fornecidos a terceiros, nem servirão para qualquer outro propósito para além do enunciado. É importante que responda a todas as perguntas.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Idade: _____
2. Sexo:
 - a. ____ Masculino
 - b. ____ Feminino
3. Anos de experiência letiva: _____
4. Como ocupa habitualmente os seus tempos livres?
 - a. ____ Lendo.
 - b. ____ Ouvindo música.
 - c. ____ Vendo televisão.
 - d. ____ Praticando desporto.
 - e. ____ Conversando com os amigos.
 - f. ____ Indo ao cinema.
 - g. ____ Outras actividades.
5. Gosta de ler?
 - a. ____ Gosto muito
 - b. ____ Gosto
 - c. ____ Não gosto
 - d. ____ Não gosto nada

6. O que é para si ler?
- ____ Uma obrigação.
 - ____ Um prazer.
 - ____ Um passatempo como outro qualquer.
 - ____ Um meio de valorização pessoal.
7. O que costuma ler com mais frequência?
- ____ Revistas.
 - ____ Jornais.
 - ____ Livros técnicos.
 - ____ Obras literárias.
8. Quantos livros lê por ano? (Sem contar com os manuais escolares)
- ____ Nenhum.
 - ____ Um a dois.
 - ____ Três a cinco.
 - ____ Seis a nove.
 - ____ Dez a doze.
 - ____ Mais de doze.
9. Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros? (Sem contar com os manuais escolares)
- ____ 30 minutos ou menos.
 - ____ De 30 minutos a 2 horas.
 - ____ 2 a 3 horas.
 - ____ 4 a 5 horas.
 - ____ 6 a 7 horas.
 - ____ 10 a 14 horas.
 - ____ Mais de 14 horas.
 - ____ Não sei.
10. Considera que o tempo que dedica à leitura é:
- ____ Suficiente.
 - ____ Insuficiente.
11. Como são os seus hábitos de leitura?
- ____ Lê todos os dias.
 - ____ Só de vez em quando.
 - ____ Ao fim-de-semana.
 - ____ Nas férias.
 - ____ Muitas vezes começa a ler um livro, mas não acaba.
 - ____ Lê vários livros em simultâneo.

12. Quais são as maiores barreiras para ler com mais frequência?

13. Como escolhe os livros que lê?

- a. ☐ Pelo assunto.
- b. ☐ Pelo título.
- c. ☐ Pela capa.
- d. ☐ Pelo autor.
- e. ☐ Sugestão de um amigo.
- f. ☐ Publicidade.

14. Que tipo de livros prefere ler? (Assinale apenas quatro opções)

- a. ☐ Aventura.
- b. ☐ Romances.
- c. ☐ Contos.
- d. ☐ Ficção Científica.
- e. ☐ Banda Desenhada.
- f. ☐ Policiais.
- g. ☐ Ciência.
- h. ☐ Biografias.
- i. ☐ Históricos.
- j. ☐ Poesia.
- k. ☐ Teatro.
- l. ☐ Diários.
- m. ☐ Livros Técnicos.

15. Costuma ler livros em língua estrangeira?

- a. ☐ Sim.
- b. ☐ Não.

16. Se sim, em que língua(s)?

- a. ☐ Na língua que estou a lecionar.
- b. ☐ Outra língua.

17. O que é para si o texto literário?

- a. ☐ Uma obra de arte.
- b. ☐ Um texto como outro qualquer.
- c. ☐ Um texto de difícil entendimento.
- d. ☐ Uma maneira de escapar das preocupações do dia a dia.

18. Que importância atribui à leitura literária nas aulas de língua estrangeira?
- a. ____ Nenhuma.
 - b. ____ Pouca.
 - c. ____ Alguma.
 - d. ____ Bastante.
 - e. ____ Muita.
19. Com que frequência introduz textos literários nas aulas de língua estrangeira?
- a. ____ Nunca.
 - b. ____ Poucas vezes.
 - c. ____ Várias vezes.
 - d. ____ Muitas vezes.
20. Caso utilize textos literários nas suas aulas, qual a reação dos alunos a esse tipo de textos?
- a. ____ Demonstram pouco interesse.
 - b. ____ Demonstram muito interesse.
 - c. ____ Demonstram receio.
 - d. ____ Demonstram maior motivação.
 - e. ____ Demonstram mais dificuldades.
21. O que pode aprender/ensinar com a leitura de uma obra literária?
- a. ____ Nada.
 - b. ____ História.
 - c. ____ Aspectos culturais.
 - d. ____ Relações sociais.
 - e. ____ Formação e domínio de uma língua.

Muito obrigado pelas suas respostas!

Matriz do inquérito realizado em ambiente extraescolar

	Blocos temáticos	Objetivos	Questões
A	Identificação dos inquiridos.	– Conhecer os dados do inquirido: idade, sexo, anos de experiência lectiva.	1. Idade; 2. Sexo. 3. Grau de escolaridade 4. Profissão
B	Opiniões perante a leitura.	– Conhecer a forma como os inquiridos encaram a leitura;	5. Como ocupa habitualmente os seus tempos livres? 6. Gosta de ler? 7. O que é para si ler?
C	Hábitos de leitura.	– Perceber os tipos de hábitos de leitura dos inquiridos; – Determinar os hábitos de leitura em ambiente extra-escolar; – Descortinar as motivações para a leitura; – Identificar a tipologia de textos mais lida; – Reconhecer os motivos que levam à seleção de um livro; – Conhecer os comportamentos perante a leitura;	8. O que costuma ler com mais frequência? 9. Nas suas leituras, que suporte usa com mais frequência? 10. Como escolhe os livros que lê? 11. De que género são os livros que lê com mais frequência? 12. Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros? 13. Considera que o tempo que dedica à leitura é: 14. Quais são as maiores barreiras para ler com mais frequência? 15. Quantos livros lê por ano? 16. Como são os seus hábitos de leitura? 17. Costuma assistir a tertúlias e conferências literárias?
D	Hábitos de leitura em língua estrangeira.	– Identificar os hábitos de leitura em línguas estrangeiras;	18. Costuma ler livros em língua estrangeira? 19. Se sim, em que língua(s)?
E	Representações sobre literatura e o seu valor didáctico;	– Identificar as representações que os inquiridos têm de literatura;	20. O que é para si o texto literário? 21. O que pode aprender com a leitura de uma obra literária?



		– Perceber a representação da relação que se estabelece entre literatura e aprendizagem para a vida;	
--	--	--	--

Inquérito hábitos de leitura AMBIENTE EXTRAESCOLAR

O presente inquérito insere-se num projeto de investigação que visa a elaboração do Relatório de Estágio do Curso de Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Língua Estrangeira [Espanhol] nos Ensino Básico e Secundário da Universidade de Aveiro.

Este inquérito tem como objetivos principais conhecer os hábitos de leitura e a forma como os textos literários são percecionados em ambiente extra-escolar.

A recolha de informação tem fins estritamente científicos e salvaguarda-se o anonimato dos participantes.

É importante que responda a todas as perguntas.

Obrigado pela sua colaboração.

1. Idade: [Clique aqui para introduzir texto.](#)
2. Sexo:
 - ☐ masculino.
 - ☐ feminino.
3. Grau de escolaridade:
 - ☐ escolaridade mínima.
 - ☐ ensino secundário.
 - ☐ licenciatura
 - ☐ mestrado.
 - ☐ doutoramento.
4. Profissão: [Clique aqui para introduzir texto.](#)
5. Como ocupa habitualmente os seus tempos livres?
 - ☐ Lendo.
 - ☐ Ouvindo música.
 - ☐ Vendo televisão.
 - ☐ Praticando desporto.

- ☐ Conversando com os amigos.
- ☐ Indo ao cinema.
- ☐ Outras atividades. [Clique aqui para introduzir texto.](#)

6. Gosta de ler?

- ☐ Gosto muito.
- ☐ Gosto.
- ☐ Não gosto.
- ☐ Não gosto nada.

7. O que é para si ler?

- ☐ Uma obrigação.
- ☐ Um prazer.
- ☐ Um passatempo como outro qualquer.
- ☐ Um meio de enriquecimento pessoal.
- ☐ Uma forma de aprender.

8. O que costuma ler com mais frequência?

- ☐ Revistas.
- ☐ Jornais.
- ☐ Livros.

9. Nas suas leituras, que suporte usa com mais frequência?

- ☐ Suporte informático.
- ☐ Suporte papel.

10. Como escolhe, normalmente, os livros que lê?

- ☐ Pelo assunto.
- ☐ Pelo título.
- ☐ Pela capa.
- ☐ Pelo autor.
- ☐ Sugestão de um amigo.
- ☐ Publicidade.

11. De que género são os livros que lê com mais frequência? (Assinale apenas quatro opções)

- ☐ Aventura.
- ☐ Romance.
- ☐ Contos.
- ☐ Ficção científica.
- ☐ Banda desenhada.
- ☐ Policiais.
- ☐ Ciência.
- ☐ Biografias.
- ☐ Históricos.
- ☐ Poesia.
- ☐ Teatro.
- ☐ Diários.
- ☐ Livros técnicos.

12. Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros?

- ☐ 30 minutos ou menos
- ☐ De 30 minutos a 2 horas.
- ☐ 2 a 3 horas.
- ☐ 4 a 6 horas.
- ☐ 7 a 9 horas.
- ☐ 10 a 14 horas
- ☐ Mais de 14 horas.
- ☐ Não sei.

13. Considera que o tempo que dedica à leitura é:

- ☐ suficiente.
- ☐ insuficiente.

14. Quais são as maiores barreiras para ler com mais frequência?

- ☐ Tempo.

☐ Condições financeiras para comprar livros.

☐ Dificuldades de acesso / uso da biblioteca.

☐ Lentidão na leitura.

☐ Outra:

[Clique aqui para introduzir texto.](#)

15. Quantos livros lê por ano?

☐ Nenhum.

☐ Um a dois.

☐ Três a cinco.

☐ Seis a nove.

☐ Dez a doze.

☐ Mais de doze.

16. Como são os seus hábitos de leitura?

☐ Lê todos os dias.

☐ Só lê de vez em quando.

☐ Ao fim de semana.

☐ Nas férias.

☐ Muitas vezes começa a ler um livros, mas não acaba.

☐ Lê vários livros em simultâneo.

17. Costuma assistir a tertúlias e conferências literárias?

☐ Sim.

☐ Não.

18. Costuma ler livros em língua estrangeira?

☐ Sim.

☐ Não.

19. Se sim, em que língua(s)?

[Clique aqui para introduzir texto.](#)

20. O que é para si o texto literário?

- ☐ Uma obra de carácter artístico.
- ☐ Um texto não informativo.
- ☐ Um texto como outro qualquer.
- ☐ Uma forma de entretenimento e evasão.
- ☐ Um texto que exige formação e preparação.
- ☐ Um guia de referência para a vida.

21. O que pode aprender com a leitura de uma obra literária?

- ☐ Nada.
- ☐ História.
- ☐ Aspetos culturais.
- ☐ Relações sociais.
- ☐ Formação e domínio de uma língua.
- ☐ Outro:
 - i. [Clique aqui para introduzir texto.](#)

Anexo 4 – Materiais usados nas intervenções

- Documento 1 – *PowerPoint* segunda intervenção
- Documento 2 – Textos segunda intervenção
- Documento 3 – Ficha de trabalho segunda intervenção
- Documento 4 – Textos terceira intervenção

Lazarillo de Tormes

Y pues vuestra merced escribe se le escriba y relate el caso muy por extenso, parecióme no tomalle por el medio, sino del principio, porque se tenga entera noticia de mi persona, y también porque consideren los que heredaron nobles estados cuán poco se les debe, pues Fortuna fue con ellos parcial, y cuánto más hicieron los que, siéndoles contraria, con fuerza y maña remando, salieron a buen puerto.

Pues sepa vuestra merced, ante todas cosas, que a mí llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tomé el sobrenombre; y fue de esta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una aceña que está ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y, estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí. De manera que con verdad me puedo decir nacido en el río.





Mi amo y yo salimos de Salamanca y...



A partir de ese día, siempre sujetaba el jarro con la mano. Pero y imaginé otro engaño...



Yo juré que era inocente, pero el ciego era muy listo y nadie le engañaba....



Yo le puse bien recto frente al poste...



En esta tierra los sábados...



Al día siguiente, cuando mi amo salió de casa...



Un día, andando de puerta en puerta....



Yendo por la calle me encontré a mucha gente eu llevaba un muerto...



Entonces yo ya era un buen mozo...



"- Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él.

Yo simplemente llegué, creyendo ser así. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y díjome:

- Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo."



"Mas no había piedra imán que así trajese a sí como yo con una paja larga de centeno que para aquel menester tenía hecha, la cual, metiéndola en la boca del jarro, chupando el vino, lo dejaba a buenas noches."



"Levantóse y asíóme por la cabeza y llegóse a olerme. Y como debió sentir el huelgo, a uso de buen podenco, por mejor satisfacerse de la verdad, y con la gran agonía que llevaba, asíéndome con las manos, abríame la boca más de su derecho y desatentadamente metía la nariz. La cual él tenía luenga y afilada, y a aquella sazón, con el enojo, se había aumentado un palmo; con el pico de la cual me llegó a la golilla"



"Aun apenas lo había acabado de decir, cuando se abalanza el pobre ciego como cabrón y de toda su fuerza arremete, tomando un paso atrás de la corrida para hacer mayor salto, y da con la cabeza en el poste, que sonó tan recio como si diera con una gran calabaza, y cayó luego para atrás medio muerto y hendida la cabeza. -¿Cómo, y olisteis la longaniza y no el poste? ¡Oled! ¡Oled! -le dije yo."



"Los sábados cómense en esta tierra cabezas de carnero, y enviábame por una, que costaba tres maravedís. Aquélla le cocía, y comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos y la carne que en las quijadas tenía, y dábame todos los huesos roídos, y dábamelos en el plato, diciendo: -Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el papa."



"Y otro día, en saliendo de casa, abro mi paraíso panal y tomo entre las manos y dientes un bodigo y en dos credos le hice invisible, no olvidándoseme el arca abierta."



“- Pues vente tras mí -me respondió-, que Dios te ha hecho merced en topar conmigo; alguna buena oración rezaste hoy. Y seguíle, dando gracias a Dios por lo que le oí, y también que me parecía, según su hábito y continente, ser el que yo había menester.”



“«¡Oh desdichado de mí, para mi casa llevan este muerto!» Dejo el camino que llevaba, y hendí por medio de la gente, y vuelvo por la calle abajo a todo el más correr que pude para mi casa. Y entrando en ella, cierro a grande priesa, invocando el auxilio y favor de mi amo, abrazándome de él, que me venga a ayudar y a defender la entrada. El cual, algo alterado, pensando que fuese otra cosa, me dijo:
-¿Qué es eso, mozo? ¿Qué voces das? ¿Qué has? ¿Por qué cierras la puerta con tal furia?
-¡Oh señor -dije yo-, acuda aquí, que nos traen acá un muerto!”



“Siendo ya en este tiempo buen mozuelo, entrando un día en la iglesia mayor, un capellán de ella me recibió por suyo, y púsome en poder un asno y cuatro cántaros y un azote, y comencé a echar agua por la ciudad. Éste fue el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida, porque mi boca era medida.”

Bragança
2013/2014



Lazarillo de Tormes

Tratado tercero

Cómo Lázaro se asentó con un escudero y de lo que le acaeció con él

De esta manera me fue forzado sacar fuerzas de flaqueza, y poco a poco, con ayuda de las buenas gentes, di conmigo en esta insigne ciudad de Toledo, adonde, con la merced de Dios, dende a quince días se me cerró la herida. Y, mientras estaba malo, siempre me daban alguna limosna; mas, después que estuve sano, todos me decían:

- Tú, bellaco y gallofero eres. Busca, busca un buen amo a quien sirvas.

«¿Y adónde se hallará ése -decía yo entre mí-, si Dios agora de nuevo, como crió el mundo, no le criase?»

Andando así discurriendo de puerta en puerta, con harto poco remedio, porque ya la caridad se subió al cielo, topóme Dios con un escudero que iba por la calle, con razonable vestido, bien peinado, su paso y compás en orden. Miróme, y yo a él, y díjome:

- Muchacho, ¿buscas amo?

Yo le dije:

- Sí, señor.

- Pues vente tras mí -me respondió-, que Dios te ha hecho merced en topar conmigo; alguna buena oración rezaste hoy.

Y seguíle, dando gracias a Dios por lo que le oí, y también que me parecía, según su hábito y continente, ser el que yo había menester.

Era de mañana cuando éste mi tercero amo topé, y llevóme tras sí gran parte de la ciudad. Pasábamos por las plazas do se vendía pan y otras provisiones. Yo pensaba, y aun deseaba, que allí me quería cargar de lo que se vendía, porque ésta era propia hora cuando se suele proveer de lo necesario, mas muy a tendido paso pasaba por estas cosas.

«Por ventura no lo ve aquí a su contento -decía yo-, y querrá que lo compremos en otro cabo».

De esta manera anduvimos hasta que dio las once. Entonces se entró en la iglesia mayor, y yo tras él, y muy devotamente le vi oír misa y los otros oficios divinos, hasta que todo fue acabado y la gente ida. Entonces salimos de la iglesia. A buen paso tendido comenzamos a ir por una calle abajo. Yo iba el más alegre del mundo en ver que no nos habíamos ocupado en buscar de comer. Bien consideré que debía ser hombre, mi nuevo amo, que se proveía en junto, y que ya la comida estaría a punto y tal como yo la deseaba y aun la había menester.

En este tiempo dio el reloj la una después de mediodía, y llegamos a una casa, ante la cual mi amo se paró, y yo con él, y, derribando el cabo de la capa sobre el lado izquierdo, sacó una llave de la manga y abrió su puerta y entramos en casa, la cual tenía la entrada oscura y lóbrega, de tal manera que parece que ponía temor a los que en ella entraban, aunque dentro de ella estaba un patio pequeño y razonables cámaras.

Desde que fuimos entrados, quita de sobre sí su capa y, preguntando si tenía las manos limpias, la sacudimos y doblamos y, muy limpiamente soplando un poyo que allí estaba, la puso en él. Y hecho esto, sentóse cabo de ella, preguntándome muy por extenso de dónde

era y cómo había venido a aquella ciudad. Y yo le di más larga cuenta que quisiera, porque me parecía más conveniente hora de mandar poner la mesa y escudillar la olla que de lo que me pedía. Con todo eso, yo le satisfací de mi persona lo mejor que mentir supe, diciendo mis bienes y callando lo demás, porque me parecía no ser para en cámara. Esto hecho, estuvo así un poco, y yo luego vi mala señal por ser ya casi las dos y no verle más aliento de comer que a un muerto. Después de esto, consideraba aquel tener cerrada la puerta con llave ni sentir arriba ni abajo pasos de viva persona por la casa. Todo lo que yo había visto eran paredes, sin ver en ella silleta, ni tajo, ni banco, ni mesa, ni aun tal arcaz como el de marras. Finalmente, ella parecía casa encantada. Estando así, díjome:

- Tú, mozo, ¿has comido?

- No, señor -dijo yo-, que aún no eran dadas las ocho cuando con vuestra merced encontré.

- Pues, aunque de mañana, yo había almorzado, y, cuando así como algo, hágote saber que hasta la noche me estoy así. Por eso, pásate como pudieres, que después cenaremos.

Vuestra merced crea, cuando esto le oí, que estuve en poco de caer de mi estado, no tanto de hambre como por conocer de todo en todo la fortuna serme adversa. Allí se me representaron de nuevo mis fatigas y torné a llorar mis trabajos; allí se me vino a la memoria la consideración que hacía cuando me pensaba ir del clérigo, diciendo que, aunque aquel era desventurado y mísero, por ventura toparía con otro peor. Finalmente, allí lloré mi trabajosa vida pasada y mi cercana muerte venidera. Y con todo disimulando lo mejor que pude, le dije:

- Señor, mozo soy que no me fatigo mucho por comer, bendito Dios. De eso me podré yo alabar entre todos mis iguales por de mejor garganta, y así fui yo loado de ella hasta hoy día de los amos que yo he tenido.

- Virtud es ésa -dijo él-, y por eso te querré yo más, porque el hartar es de los puercos y el comer regladamente es de los hombres de bien.

«¡Bien te he entendido! -dijo yo entre mí-. ¡Maldita tanta medicina y bondad como aquestos mis amos que yo hallo hallan en la hambre!»

Púseme a un cabo del portal y saqué unos pedazos de pan del seno, que me habían quedado de los de por Dios. Él, que vio esto, díjome:

- Ven acá, mozo. ¿Qué comes?

Yo lleguéme a él y mostréle el pan. Tomóme él un pedazo, de tres que eran, el mejor y más grande, y díjome:

- Por mi vida, que parece éste buen pan.

- ¡Y cómo agora -dijo yo-, señor, es bueno!

- Sí, a fe -dijo él-. ¿Adónde lo hubiste? ¿Si es amasado de manos limpias?

- No sé yo eso -le dije-; mas a mí no me pone asco el sabor de ello.

- Así plega a Dios -dijo el pobre de mi amo.

Y, llevándolo a la boca, comenzó a dar en él tan fieros bocados como yo en lo otro.

- ¡Sabrosísimo pan está -dijo-, por Dios!

Y como le sentí de qué pie cojeaba, dime prisa, porque le vi en disposición, si acababa antes que yo, se comedría a ayudarme a lo que me quedase. Y con esto acabamos casi a una. Y mi amo comenzó a sacudir con las manos unas pocas de migajas, y bien menudas, que en los pechos se le habían quedado. Y entró en una camareta que allí estaba, y sacó un jarro desbocado y no muy nuevo, y, desque hubo bebido, convidóme con él. Yo, por hacer del continente, dije:

- Señor, no bebo vino.

- Agua es -me respondió-. Bien puedes beber.

Entonces tomé el jarro y bebí, no mucho, porque de sed no era mi congoja.

Así estuvimos hasta la noche, hablando en cosas que me preguntaba, a las cuales yo le respondí lo mejor que supe. En este tiempo metíome en la cámara donde estaba el jarro de que bebimos, y díjome:

- Mozo, párate allí, y verás cómo hacemos esta cama, para que la sepas hacer de aquí adelante.

Púseme de un cabo y él de otro, e hicimos la negra cama, en la cual no había mucho que hacer, porque ella tenía sobre unos bancos un cañizo, sobre el cual estaba tendida la ropa, que, por no estar muy continuada a lavarse, no parecía colchón, aunque servía de él, con harta menos lana que era menester. Aquél tendimos, haciendo cuenta de ablandalle, lo cual era imposible, porque de lo duro mal se puede hacer blando. El diablo del enjalma maldita la cosa tenía dentro de sí, que, puesto sobre el cañizo, todas las cañas se señalaban y parecían a lo propio entrecuesto de flaquísimo puerco. Y sobre aquel hambriento colchón, un alfamar del mismo jaez, del cual el color yo no pude alcanzar.

Hecha la cama, y la noche venida, díjome:

- Lázaro, ya es tarde, y de aquí a la plaza hay gran trecho. También en esta ciudad andan muchos ladrones, que, siendo de noche, capean. Pasemos como podamos, y mañana, venido el día, Dios hará merced; porque yo, por estar solo, no estoy proveído, antes he comido estos días por allá fuera. Mas agora hacerlo hemos de otra manera.

- Señor, de mí -dije yo- ninguna pena tenga vuestra merced, que bien sé pasar una noche y aún más, si es menester, sin comer.

- Vivirás más y más sano -me respondió-, porque, como decíamos hoy, no hay tal cosa en el mundo para vivir mucho que comer poco.

«Si por esa vía es -dije entre mí-, nunca yo moriré, que siempre he guardado esa regla por fuerza, y aún espero, en mi desdicha, tenella toda mi vida».

Y acostóse en la cama, poniendo por cabecera las calzas y el jubón, y mandóme echar a sus pies, lo cual yo hice; mas, maldito el sueño que yo dormí, porque las cañas y mis salidos huesos en toda la noche dejaron de rifar y encenderse; que con mis trabajos, males y hambre, pienso que en mi cuerpo no había libra de carne, y también, como aquel día no había comido casi nada, rabiaba de hambre, la cual con el sueño no tenía amistad. Maldíjeme mil veces (Dios me lo perdone), y a mi ruin fortuna, allí lo más de la noche, y lo peor, no osándome revolver por no despertalle, pedí a Dios muchas veces la muerte.



Lazarillo de Tormes

Tratado tercero

Lázaro cuenta lo que le pasó con un escudero al que sirvió

Tuve que sacar fuerzas de flaqueza. Poco a poco, con ayuda de la buena gente, llegué a la insigne ciudad de Toledo. Allí, a los quince días, la herida cicatrizó. Mientras estuve herido, la gente me dio limosna. Después, cuando me curé, la gente me decía:

- Tú eres un bellaco y un pedigüeño. Busca, busca un buen amo a quien sirvas.
- ¿Y dónde lo encontraré? – me preguntaba yo.

Un día, andando de puerta en puerta, me topé con un escudero que iba paseando por la calle. Iba bien vestido y bien peinado. Él me miró. Yo lo miré y él me dijo:

- Muchacho, ¿buscas amo?

Yo le dije:

- Sí, señor.

– Pues vente conmigo – me resonó –. Has tenido suerte al encontrarme. Alguna buena oración rezaste hoy.

Yo lo seguí, dando gracias a Dios. Por su aspecto, pensé que había encontrado al amo que necesitaba.

Era por la mañana cuando me encontré con mi tercer amo. Me llevó tras él gran parte de la ciudad. Pasábamos por las plazas donde se vendía pan y otros alimentos. Yo pensaba que íbamos a comprar pan y otros alimentos, pero pasábamos de largo por las tiendas. Yo me decía: «Querrá comprarlos en otro lugar».

De esta manera anduvimos hasta las once. Entonces mi amo entró en la iglesia mayor y yo tras él. Le vi oír misa y los otros oficios divinos hasta que todo se acabó. Luego salimos de la iglesia y fuimos deprisa por una calle abajo.

Llegamos a una casa cuando el reloj daba la una. Mi amo se paró ante la puerta, saó una llave, abrió la puerta y entramos en la casa. La entrada de la casa era oscura y lúgubre. Tan oscura que daba miedo entrar en ella. Dentro de la casa había un patio pequeño y buenas habitaciones.

Mi amo se quitó la capa. Luego la dobló cuidadosamente y la dejó en un banco de piedra. Después nos sentamos y mi amo me preguntó de dónde era y cómo había llegado a aquella ciudad. Yo le conté mi vida ocultándole mis defectos. Eran las dos y me dio mala señal no sentir a nadie en la casa. Así, tras observar que en la casa no había nada más que las paredes, pensé que aquella era una casa encantada. Entonces mi amo me dijo:

- Tú, mozo, ¿has comido?
- No, señor – dije yo –, pues aún no eran las ocho cuando lo encontré a usted.

– Pues, aunque era temprano, yo había almorzado ya. Te hago saber que hasta la noche no comeré nada. Así que aguanta como puedas, que después cenaremos.

Sepa usted que cuando le oí decir esto estuve a punto de desmayarme. No por el hambre, sino por conocer que tenía la suerte en contra. Recordé lo que pendaba cuando quería abandonar al clérigo y temía encontrar un amo peor. Con todo, disimulé lo mejor que pude y le dije:

– Señor, mozo soy, pero sé pasarme sin comer.

– Buena virtud es esa – dijo él –, y por eso te querré yo más. Porque comer mucho es de cerdos e comer poco es de hombres de bien.

Yo dije para mí:

– ¡Bien te he entendido! ¡Maldita medicina y bondad la de pasar hambre!

Luego me puse junto al portal. Saqué unos pedazos de pan que tenía de las limosnas. Mi amo me vio y me dijo:

– Ven aquí, mozo. ¿Qué comes?

Yo me acerqué y le enseñé el pan. Él cogió el trozo más grande y me dijo:

– Por mi vida, parece buen pan.

– Así es – dije yo.

– ¿Dónde lo encontraste? – dijo él –. ¿Lo han amasado manos limpias?

– No lo sé, pero a mí me gusta – le dije.

– Quiera dios que así sea – dijo el pobre de mi amo.

Y, llevándose el pan a la boca, comenzó a dar grandes bocados.

– Sabrosísimo pan – dijo.

Entonces supe de qué pie cojeaba mi amo y me comí rápidamente el pan que quedaba. Pues si acababa él antes, se lo comería todo. Después mi amo entró en una habitación y sacó un jarro viejo y desbocado. Bebió y me ofreció el jarro para que bebiera.

Yo, para quedar bien, le dije:

– Señor, no bebo vino.

– Es agua, así que puedes beber – me respondió.

Entonces tomé el jarro y bebí un poco.

Estuvimos hasta la noche hablando de las cosas que me preguntaba. Luego entramos en la habitación donde estaba el jarro y me dijo:

– Mozo, párate allí y vamos a hacer la cama. Así aprenderás a hacerla en adelante. Él se puso de un lado de la cama y yo del otro. Hicimos la negra cama, aunque no había mucho que hacer. La cama era un cañizo puesto sobre unos bancos. Sobre el cañizo estaba tendida la ropa sucia que servía de colchón. Cuando terminamos me dijo:

– Lázaro, ya es tarde y la plaza está lejos. Además, en la ciudad andan muchos ladrones por la noche. Pasemos como podamos la noche y mañana Dios nos ayudará.

– Señor, no se preocupe por mí – dije yo –. Sé pasar una noche sin comer y varias si es necesario.

– Viverás más y más sano – me respondió –. Para vivir mucho no hay nada mejor que comer poco.

Yo pensé para mí: «Si es así, nunca moriré, porque por fuerza siempre he comido poco».

Mi amo se acostó. Puso de almohada las calzas y el jubón y me dijo que me acostase a sus pies. No pude dormir nada, pues las cañas y mis salidos huesos estuvieron toda la noche de pelea. Además, como no había comido casi nada, me moría de hambre. Por no despertarlo, no me moví en toda la noche y le pedí a Dios muchas veces la muerte.



Curso 2013/2014
Español V



Lazarillo de Tormes













Cárceles durante el Franquismo

A medida que las tropas sublevadas de Franco fueron ganando terreno en España, las cárceles se fueron llenando de personas con delitos como ser fiel a la República o tener tendencias homosexuales dejando las cárceles llenas y teniendo que recurrir a lugares de reclusión improvisados como iglesias, colegios e incluso fábricas abandonadas.

La rutina de los presos dependía mucho de los lugares en los que se situaran, dependiendo de la zona hacían unos trabajos u otros (tratándose de explotación en cualquier caso), generalmente relacionados con la construcción de obras hidráulicas, obras públicas como ferrocarriles, carreteras, aeropuertos e incluso estadios. (...) Por su parte, las mujeres eran obligadas a coser y confeccionar ropa para los soldados franquistas. Las jornadas de trabajo solían durar entre 12 y 14 horas y los presos a cambio recibían un trozo de pan duro y un nabo o una cebolla (en muy pocos casos les pagaban con dinero).

Las situaciones precarias de los presos se veían reflejadas también en otros aspectos como los regímenes de visitas, que los más afortunados podían cumplir (en la mayoría de los casos los familiares no sabían dónde se encontraban los presos). Estos regímenes se limitaban a un día de visita al mes en el que le era permitida la entrada a dos familiares tras ser registrados y reconocidos como tal. La mayoría de ellos traían paquetes con comida o ropa que difícilmente llegaban a los presos.

En cuanto a la higiene también se encontraban en condiciones pésimas pues en la mayoría de las cárceles no disponían de lavabos o duchas, y en las que había, no les estaba permitido su uso; la limpieza de las celdas (que generalmente tenían que ser compartidas por falta de espacio) corría a cuenta de los presos. Esta falta de higiene era una de las causas por las que la cárcel estaba repleta de enfermos, los cuales no eran atendidos como necesitaban debido a la falta de médicos, medios y material, aparte de que para los carceleros los presos no tenían valor alguno.

Otros de los acontecimientos más comunes en la prisión de entonces eran las palizas y violaciones, que no podían ser denunciadas entre otras razones por la situación de

crisis en España, el alto grado de analfabetización y básicamente por la represión que sufrieron los presos debido a la dictadura. Todo esto dio lugar a que las cárceles se convirtiesen en lugares de exterminio o campos de concentración en los que el individuo carecía de atenciones mínimas aconteciendo así millones de desapariciones y muertes; sólo entre 1939 y 1944 en las cárceles españolas se registraron 192.684 muertos que fueron “enterrados” en pozos y cuevas dejando en España centenares de fosas comunes como la de Canderda (Ávila), Medellín (Badajoz), Pozos del Candé (Teruel), Colmenar Viejo (Madrid) o Barranco del Toro (Castellón).

http://html.rincondelvago.com/carceles-espanolas_1.html

El Lápiz del Carpintero



Los de la partida, los paseadores que se hacían llamar la Brigada del Amanecer, se cabrearon mucho. Primero lo miraron con sorpresa, como diciendo qué burro, se le escapó el tiro, no se mata así. Pero luego, de regreso, rumiaban que les había jodido la fiesta con tanta diligencia. Habían pensado alguna maldad. Quizá cortarle los cojones en vivo y metérselos en la boca. O cercenarle las manos como hicieron con el pintor Francisco Miguel, o con el sastre Luis Huici. ¡Cose ahora, dandy!

No te asustes, mujer, se hacían cosas así, le dijo Herbal a Maria da Visitação. Sé de uno de esos que le fue a dar el pésame a una viuda y le dejó un dedo del marido en la mano. Supo que era de él por la alianza.

El director de la prisión, que era un hombre muy atormentado, dicen que antiguo amigo de algunos de los que estaban dentro, le había pedido aquella noche de asalto que los acompañase. Lo llamó aparte. Le temblaba el reloj de pulsera en la mano. Y le pidió muy por lo bajo: Que no sufra, Herbal. Aun así fue capaz de hacer el paripé. Acompañó a los paseadores a la celda. Pintor, dijo, puede salir en libertad. Acababan de escucharse los

toques de las doce de la noche en la campana de la Berenguela. ¿En libertad a las doce de la noche?, preguntó el pintor, desconfiado. Venga, fuera, no me lo ponga difícil. Los falangistas se reían, ocultos todavía en el pasillo. (...)

Cuando lo del alzamiento, llevaron a los republicanos más significativos a la cárcel. Y también a otros menos destacados, pero siempre coincidían con los apuntados en la misteriosa lista negra del Sargento Landesa. La cárcel de Santiago, conocida como A Falcona, estaba detrás del palacio de Raxoi, en la cuesta que desembocaba en la plaza del Obradoiro, justo enfrente de la catedral, de tal forma que si excavabas un túnel ibas a dar a la cripta del Apóstol. Allí empezaba lo que llamaban el Inferniño. Cada catedral medieval, el gran templo de Dios, tenía cerca un Inferniño, el lugar del pecado. Porque detrás de la prisión estaba el Pombal, el barrio de las putas.

Las paredes de la cárcel eran de losas pintadas de musgo. Por suerte para ellos, si es que se puede hablar así, les tocó el verano como antesala de la muerte. En invierno, la cárcel era una nevera con olor a moho, y el aire tenía un peso de hojas mojadas. Pero allí nadie pensaba todavía en el invierno. (...)

En la prisión, la mejor prueba de amistad era ayudar al despioje. Como madres a hijos.

Era imposible conseguir jabón y la ropa se lavaba sólo con agua, muy escasa. Había que quitar con mano paciente los parásitos y las ladillas. La segunda fauna más abundante en la cárcel eran las ratas. Familiarizadas. Recorriendo por la noche los bultos de los sueños. ¿Qué carajo comían? Los sueños, decía el doctor da Barca. Roen nuestros sueños. Las ratas se alimentan por igual del submundo y del sobremundo.

Manuel Rivas, *El lápiz del carpintero*.

Anexo 5 – Materiais usados na tertúlia literária

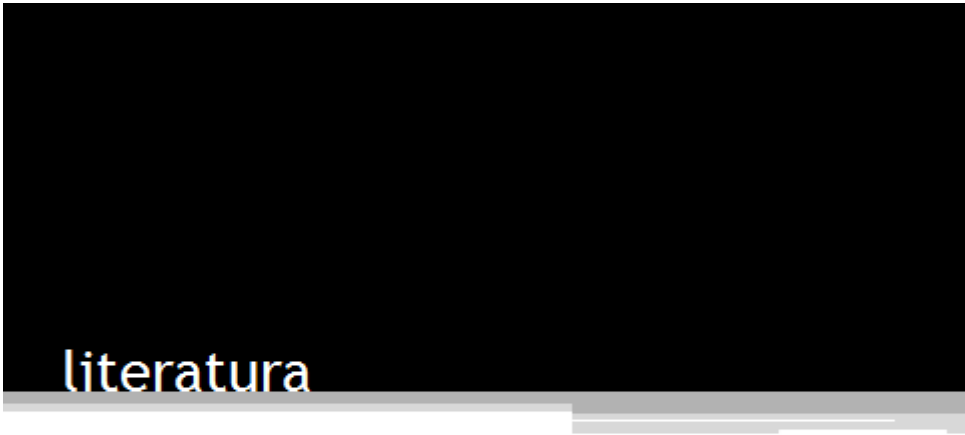
- Documento 1 – Cartaz de divulgação da tertúlia
- Documento 2 – *PowerPoint*
- Documento 3 – Textos

tertúlia literária




viver a literatura com os cinco sentidos

sábado 24 de maio
22h00
GNR



literatura



O que é um texto literário?

- Predomínio da função estética sobre a informativa;
- Não tem função informativa;
- É verosímil;
- Utiliza um registo de língua mais cuidado;
- Rico em termos léxico-sintáticos;
- Grande presença de recursos estilísticos;
- Linguagem conotativa predominante;

Modo Lírico

- concretiza um processo de **interiorização**;
- representa uma atitude marcadamente **subjectiva**;
- rege-se pelo princípio da **motivação**;

Modo Narrativo

- traduz uma atitude de **exteriorização**, centrada num narrador que conta a história;
- implica uma representação de **tendência objectiva**;
- contemplam procedimentos que instauram uma dinâmica de **sucessividade**;

Modo Dramático

- as **personagens** assumem o primeiro plano, e juntamente com o seu discurso remetem para o desenrolar da acção;
- o **tempo é concentrado** e os **espaços reduzidos**;
- visa ser **representado**: “o Teatro é presente e presença”;

O que podemos aprender com a literatura:

- Vocabulário;
- Novas formas de dizer as coisas;
- História;
- Conhecer melhor espaços e pessoas;
- Como são culturas diferentes;
- Lições de vida;



Santulhão
24/05/2014

Roma: A saga épica de Roma desde a sua fundação à sua queda

Steven Saylor

Estava-se no Idos de Fevereiro. Desde o tempo do Rei Rómulo que aquele era o dia marcado para o ritual chamado das Lupercálias.

A origem das Lupercálias – a ocasião em que os jovens Rómulo e Remo, acompanhados por seu amigo Potício, tinham percorrido em alegre disparate as colinas de Roma, nus e com as caras tapadas com peles de lobo – tinha sido esquecida há muito, como o tinham sido as origens de muitas das festas romanas. Acima de tudo, porém, os Romanos prestavam homenagem às tradições que

lhes tinham sido transmitidas pelos seus antepassados. Atendendo de forma escrupulosa aos mais pequenos pormenores, continuavam a observar muitos rituais e sacrifícios, muitas festas e propiciações aos deuses de outras eras, perdidas já na noite dos tempos as origens desses ritos.

O calendário romano estava cheio deste género de observâncias enigmáticas, tendo sido estabelecidos numerosos sacerdócios com vista à sua preservação. Dado que era a religião que determinava – ou pelo menos justificava – as acções do Estado, as comissões senatoriais estudavam listas de precedentes a fim de determinar os dias em que se podiam, ou não se podiam, realizar determinados procedimentos legislativos.

Porque aderiam os romanos tao fielmente à tradição? As devoções eram comandadas por um raciocínio correcto. Os antepassados tinham realizado determinados rituais, tendo sido, em troca, beneficiados pelos deuses acima de todos os povos. Era perfeitamente razoável que os romanos que eram os herdeiros da grandeza dos seus predecessores continuassem a realizar esses rituais exactamente como eles lhes tinham sido transmitidos, quer os compreendessem, quer não. Fazer outra coisa teria sido tentar as Parcas. Esta lógica era a base de sustentação do conservadorismo romano.

E foi assim que, tal como os respectivos antepassados tinham feito durante muitas centenas de anos, no dia das Lupercálias, os magistrados da cidade, acompanhados por filhos de nobres famílias, percorreram despidos as ruas da cidade, levando nas mãos tiras de pele de cabra, que agitavam no ar como se fossem chicotes. As mulheres que estavam grávidas, ou que desejavam engravidar, corriam propositadamente em direcção a eles, oferecendo-lhes as mãos para serem atingidas pelas tiras de pele, convencidas de que este acto lhes potenciaria, de forma mágica, a fertilidade, proporcionando-lhes ainda um parto mas fácil.



Ninguém sabia de onde provinha tal convicção, mas a verdade é que ela fazia parte do grande compêndio de crenças que lhes tinham sido transmitidas, valendo por isso a pena respeitá-la.

Presidindo às festividades, sentado na Rostra num trono dourado, ataviado com magníficas vestes roxas, e atendido por uma corte atenta de escribas, guarda-costas, oficiais do exército e sicofantas diversos, estava Gaio Júlio César.

Aos cinquenta e seis anos, César era um belo homem, de elegante figura, ainda que – o que era irónico, dado o cognome que lhe fora atribuído – tivesse perdido grande parte do cabelo, em especial na coroa e nas têmporas, penteando o que lhe restava para a testa numa vã tentativa de esconder a calvície. Os homens que o rodeavam mostravam-se extremamente atentos a todas as suas palavras. Os cidadãos que se tinham reunido para assistir às Lupercálias olhavam para ele com temor, com medo, com respeito, com ódio e mesmo com amor – mas nunca com indiferença. A julgar pelas aparências, César podia muito bem ser um Rei dominando os seus vassalos; a única diferença era que não usava coroa.

César chegara ao ponto em que se encontrava na sequência de uma vida de manobras políticas e conquistas militares. No princípio da sua carreira, dera provas de mestria na gestão política; homem algum era capaz de manipular as complicadas regras do Senado com a habilidade com que César o fazia, e muitas tinham sido as ocasiões em que se impusera aos seus rivais invocando um qualquer obscuro ponto de ordem. Tinha demonstrado igualmente que era um génio militar; em menos de dez anos, conquistara a Gália, reduzindo milhões de pessoas à escravatura e acumulando uma gigantesca fortuna pessoal. Quando os inimigos que tinha no Senado – homens invejosos e audazes – haviam tentado privá-lo das suas legiões e do poder que acumulara, César marchara sobre Roma, dando início a uma segunda guerra civil, que era o grande terror de todos os romanos desde os tempos de Sula.

Pompeio Magno, que fora ocasionalmente aliado de César, chefio a coligação contra ele. Tendo as forças de Pompeio sido destruídas na batalha de Farsalo, na Grécia, o general fugiu para o Egipto, onde foi morto pelos agentes do jovem Rei Ptolomeu, que depois ofereceram a César a cabeça do morto.

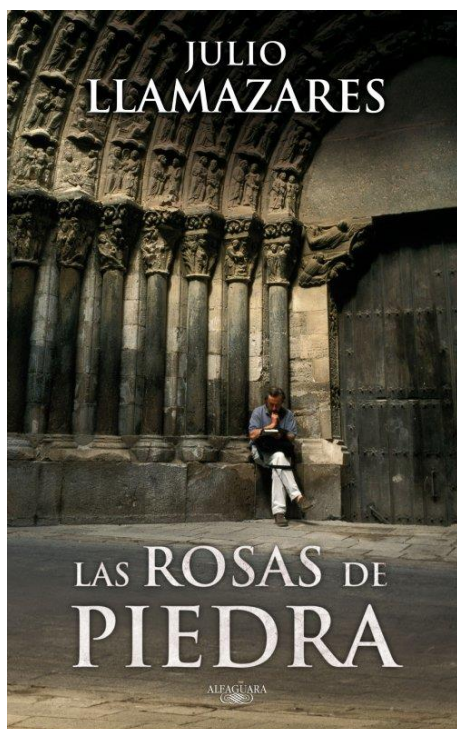
César percorrera a orla do Mediterrâneo, destruindo quaisquer vestígios de oposição que ainda restassem. Reorganizou os Estados vassalos de Roma, confirmando a lealdade dos respectivos governantes, e responsabilizando-os pessoalmente por todas as decisões que tomassem. O Egipto, o grande produtor de cereais do mundo, permaneceu independente, mas César afastou o Rei Ptomoleu, substituindo-o no trono por Cleópatra, que era sua irmã e ligeiramente mais velha do que ele. A relação que manteve com a jovem Rainha foi, simultaneamente, política e pessoal; dizia-se que Cleópatra lhe teria dado um filho. Naquele momento, ela e a criança viviam à saída de Roma, do outro lado do Tibre, numa casa grandiosa, uma casa adequada a uma Rainha.

A autoridade de César era absoluta. Tal como Sula, Júlio assumiu orgulhosamente o título de ditador; ao invés de Sula, porém, não mostrou ter qualquer inclinação por vir jamais a ceder o poder que detinha. Pelo contrário, anunciou publicamente a sua intenção de manter

o cargo de ditador enquanto vivesse. Embora «Rei» fosse uma palavra proibida em Roma, César só não era Rei na designação. Suspendera as eleições e nomeara magistrados para vários anos; Marco António, seu homem de mão, desempenhava o cargo de cônsul. As fileiras do Senado, reduzidas em consequência da guerra civil, tinham sido preenchidas com novos membros, pessoalmente escolhidos por César – entre os quais se contavam, para escândalo de muitos, alguns gauleses, que eram mais leais a César do que a Roma. Não era claro que função desempenharia o Senado a partir daquele momento, para além de aprovar as decisões tomadas por César – que também entregara o controlo da cunhagem de moeda e do tesouro público aos seus próprios escravos e libertos. A legislação e o erário público estavam totalmente sob o seu domínio. A sua fortuna pessoal, adquirida ao longo de muitos anos de conquistas, era inimaginável; comparados com ele, os homens mais ricos de Roma eram pobres pedintes.

Fosse qual fosse o título por que era conhecido, tornara-se manifesto para toda a gente que o triunfo de César assinalara a morte da República. Roma nunca mais seria governada por um Senado de iguais em competição, passando a sê-lo por um único homem, detentor de um poder absoluto que o colocava acima de todos os outros homens, e que incluía o poder de vida e de morte sobre eles.

Saylor, Steven (2008). *Roma: A saga épica de Roma desde a sua fundação à sua queda*.
Bertrand Editora



Las rosas de piedra

Julio Llamazares

Amanece frío en Zamora. Amanece frío y nublado, como si hubiese vuelto el invierno.

Pero es primavera ya. Primavera en la meseta, que se anuncia ya en los campos por los que la carretera pasa camino de Salamanca.

Es la Tierra del Vino zamorana. Tierra de vid y de cereal, con viejos pueblos de adobes (Corrales, Cubo del Vino...) que ahora aparecen semidesiertos, como los campos que los rodean. Solamente algún tractor se cruza de cuando en cuando con viajero.

A los cuarenta minutos, aparece Salamanca. La ciudad, toda de piedra, al menos vista de lejos, anuncia ya desde la distancia su gran importancia histórica. Un verdadero bosque de torres y de edificios monumentales rodea a esa inmensa nave que se alza en

medio de todos y que le da a la ciudad su perfil más típico. Es el color de la piedra, levemente sonrosado, y es la gran nave catedralicia, con sus jarcias y sus velas y sus mástiles de fondo.

Hacia ella, cruzando las calles y plazas, se va acercando el viajero bajo un cielo gris plomizo que continúa anunciando lluvia. Por si acaso, mucha gente ve provista de paraguas, lo que acentúa el tono invernal del día. Parece enero en lugar de abril.

– Y que lo diga – exclama el recepcionista del hotel Byblos, moderno establecimiento al que el viajero ha ido parar después de dar muchas vueltas. Por lo visto este año Salamanca celebra que es Capital Europea de la Cultura con centenares de actos y exposiciones, lo que hace que todos sus hoteles y pensiones, normalmente ya atestados, estén llenos cada día.

Cuando regresa a la calle, está empezando a llover. La gente abre sus paraguas y aviva el paso por las aceras y por las calles que van al centro, que son todas peatonales. En su camino a la catedral, el viajero, que no tiene gabardina ni paraguas, aviva también el paso mientras contempla sin detenerse edificios y comercios que, en cualquier otra ocasión, le obligarían a hacerlo sin duda alguna. La lluvia y el poco tiempo le hacen pasar de largo y dejar para otra vez el resto de la ciudad. Una ciudad, Salamanca, que, por otra parte, conoce bien, pues son muchas ya las veces que ha venido a visitarla.

Hoy viene por las dos cosas. De visita, porque efectivamente viene a ver sus catedrales, y de trabajo, porque, a la vuelta, habrá de contar lo visto. Y es que ése es el destino del viajero: viajar y contar su viaje, aunque a nadie le interese, salvo a él.

Dijo bien: las catedrales. Pues no una, sino dos, atesora esta ciudad, como si no tuviera ya suficiente con los cientos de edificios religiosos y civiles que la adornan. La razón no es la avaricia, sino la suerte, que obró a favor de los salmantinos. Al parecer, según relata la historia (y se puede comprender al visitarlas), la catedral antigua se salvó de perecer bajo la nueva, como ocurrió en tantos otros sitios, gracias a los retrasos en la construcción de ésta, que obligaron a conservar aquéllas para atender al culto entre tanto, lo que hizo que, al final, fueses indultada.

Afortunadamente. Porque las dos catedrales de Salamanca, la románica y la gótica, son un ejemplo evidente de cómo la belleza nada tiene que ver con la ostentación. Se ve claramente en éstas que, pegadas una a la otra como si fueran un todo único, hay que mirarlas por separado. Cosa que desde fuera se hace difícil, tan grande es la catedral nueva, pero que por dentro es fácil, pues, aun compartiendo un muro, las dos están separadas.

Eso sí, para acceder a la catedral vieja hay que hacerlo por la nueva, tras pagar a la puerta los tres euros que cobran por entrar. Sólo a la catedral vieja, según le explica el guarda jurado que controla junto a otro el buen orden de la fila.

– ¿Y si uno quiere ir a misa? – le pregunta el viajero por provocar.

– No hay – le dice el guarda, muy serio, comprobando que, en efecto, éste tiene su billete –. La misa sólo es en ésta y ya ha sido esta mañana.

– ¡Vaya! – dice el viajero, fingiendo pena.

Aunque ésta fiera real, se le quitaría en seguida. Porque, detrás de la puerta (y la escalinata que salva el desnivel que existe entre los dos templos; el viejo está más hundido), se abre a un espacio tan bello que justifica cualquier entrada. Lástima que esté tan lleno de gente y que ésta no respete el silencio del lugar.

Llamazares, Julio (2009). *Las Rosas de Piedra*. Alfaguara.

Patagónia Express

Luis Sepúlveda

A partir de 1973, mais de um milhão de chilenos deixaram para trás o país doente, magro e comprido. Uns, empurrados para o exílio, outros, fugindo do medo da miséria, e outros com a simples ideia de tentar a sorte no norte. Estes últimos tinham uma meta só: os Estados Unidos.

A maioria convertia os seus escassos bens num bilhete de autocarro até Guayaquil ou Quito. Pensavam que uma vez aqui bastaria dar uns passos e já estariam no norte, na terra prometida.

Depois de vários dias de viagem saíam dos autocarros cheios de câibras, a transpirar, famintos, e, depois das primeiras investigações sobre como continuar a viagem, descobriam que a pan-americana desaparecia engolida pela selva colombiana. Ficavam no meio do mundo como barcos à deriva, sem presente nem futuro.

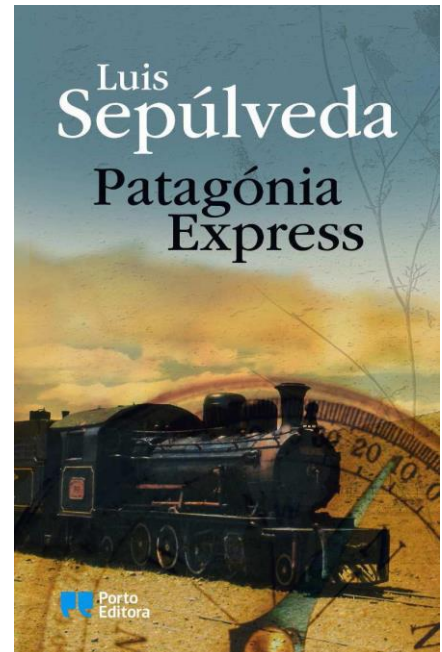
Um destes tipos era o pianista de Ali Kan, um indivíduo magro, alto e branco como uma vela. Os olhos sempre avermelhados e os dois dentes amarelos montados sobre o lábio inferior davam-lhe um ar de coelho triste.

Não conseguia reprimir as lágrimas de cada vez que se lembrava de Valparaíso, de quando tocava na orquestra do American Bar, lugar centenário de reunião dos boémios daquele ponto e que os militares apagaram do mapa com a imposição de um recolher obrigatório que se prolongaria durante treze anos.

- Aquele, sim, era um lugar decente. As raparigas não eram putas; eram *misses*. E os marinheiros deixavam gorjetas extraordinárias para os músicos, não como neste curral de porcos – queixava-se, e de seguida amaldiçoava-se por ter caído (porque a este lugar não se chega, cai-se nele) em Puerto Bolívar.

Puerto Bolívar fica na costa do Pacífico, muito perto de Machala, a sul de Guayaquil. O mar torna-se presente na brisa, que às vezes consegue dissipar o bafo húmido e quente que vem do interior. Pode ver-se e ouvir, mas não cheirar.

Em Puerto Bolívar embarcam a banana equatoriana para todo o mundo. A uns cinco quilómetros do espigão abre-se um buraco grande como um estádio de futebol e de profundidade desconhecida. Lá vão parar toneladas de bananas não aptas para a exportação, quer porque começaram a amadurecer antes de tempo, quer porque apresentam suspeitas manchas de parasitas ou porque o dono da plantação, o transportador, se esqueceram de pagar algum dos impostos fixados pelas mafias do ramo.



A localidade chama-se La Olla e está sempre a ferver. Os milhares de toneladas de fruta em constante decomposição formam uma pasta espessa, nauseabunda e formando bolhas. Tudo o que não presta vai parar em La Olla, e aquele monstruoso guisado não se alimenta só de matérias vegetais: também os adversários dos caciques políticos apodrecem ali, com várias onças de chumbo no corpo ou mutilados a golpes de machete. La Olla ferve sem cessar. É tal o seu fedor que espanta o cheiro do mar e as aves de rapina nem sequer se aproximam.

- Vai-te embora, vai-te já embora, antes que o maldito fedor te mate a vontade e acabes como eu, apodrecendo vivo aqui – repetia o pianista de cada vez que nos encontrávamos.

Cheguei a Machala porque queria sair depressa do Equador, e a única forma de precipitar as viagens consiste em não fazer má cara a nenhum trabalho. Por isso aceitei um contrato semestral da Universidade de Machala pelo qual me comprometia a explicar a um punhado de alunos o tecido sociológico dos meios de comunicação. Assim que cheguei senti logo vontade de ir-me embora, mas não tinha um tostão nos bolsos e tinha de esperar até ao fim do contrato para receber o salário. Um formalidade burocrática muito tropical era a culpada de os professores convidados serem pagos uma vez concluído o semestre e graças aos serviços de um gestor que ficava com metade da massa.

Para poupar um pouco do dinheiro que não tínhamos, um grupo de professores – tratávamo-nos por licenciados – formado por um uruguaio, um argentino, dois chilenos, um canadiano e um quitense que odiava os trópicos com toda a sua alma, decidimos viver juntos num grande quarto pintado de verde escandaloso, com tecto de calaminas e vistas para a floresta. Pendurámos seis redes e às tardes deitávamo-nos nelas a baloiçar e a fumar, conversando sobre os nossos projectos para quando nos pagassem, esvaziando caixas de cerveja e olhando para as pás das ventoinhas que giravam, inúteis, sobre as nossas cabeças.

Em Machala não havia muito para ver e menos para fazer. O padre encarregado de censurar os filmes que se projectavam num cinema ao ar livre não se salientava pelo bom gosto, de forma que, para amenizar o calor das noites impregnadas pelo fedor de La Olla, não havia outro remédio senão dar uma volta pelo casino ou pelos bordéis de Puerto Bolívar. Ao casino íamos para disfrutar do ar condicionado, e porque nunca faltava algum dos nossos alunos a perder em minutos o dinheiro que nós receberíamos por um semestre de suadeira.

- Sirvam uma rodada aos *teachers* – ordenava o aluno com os olhos fixos na bola da roleta.

Nós agradecíamos e desejávamos-lhe sorte.

Íamos aos bordéis com vontade, especialmente ao Ali Kan, um enorme barracão de tábuas e tecto de calaminas, administrado pela Dona Evarista, uma chilena sessentona e gorda que suava e choramingava sobre os nossos ombros nos seus ataques de saudade de Santiago ou Buenos Aires, as cidades onde se estreara no ofício. Convidar a Dona Evarista para dançar um tango significava uma garrafa de *whisky* e um maço de tabaco por conta da casa. Todos nós dançávamos o tango razoavelmente, menos o canadiano, sempre ocupado em tomar apontamentos sobre tudo o que via e ouvia para escrever um romance que,

segundo ele, seria melhor que *Cem Anos de Solidão*. A gorda fervia de amor pelo canadiano e de cada vez que o via a escrever mandava calar as raparigas.

No Ali Kan trabalhavam umas viste mulheres que recebiam os seus clientes nuns quartos minúsculos e em colchões estendidos no chão. Às vezes, quando um marinheiro vigoroso fazia tremer com os seus desaforos amorosos o estabelecimento erguido sobre palafitas, os hóspedes do salão dedicavam-lhe um sentido aplauso. Assim se passavam as noites. As noites do Ali Kan.

No dia seguinte começava a rotina dos tópicos: acordar com o fedor de La Olla, saltar da rede, conseguir que a espinha recuperasse a sua posição vertical, esvaziar os sapatos de baratas e lacraus, tomar um duche, sair para o bafo pegajoso da rua, beber um tinto, o formidável café amargo na cantina, caminhar cinco quarteirões e, ao chegar à universidade, tomar outro duche antes de começar as aulas.

Sepúlveda, Luis (2011). *Patagónia Express*. Porto Editora.

Anexo 6 – Tabela: análise dos manuais

Moreira, L., Meira, S., Ruiz Pérez, F. (2013). *Contigo.es 10.º Continuação*. Porto: Porto Editora

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 1 “Aprender es un placer”	10	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral;	¿Hay lenguas más sencillas y lenguas más difíciles?	Não literário	Adaptado de revista				
	21	Informação complementar – gentilícios	Cultural; Linguística: léxico-semântica;	“Vientos del Pueblo”	Literário	Miguel Hernández	Espanhol	Original (fragmento)	Poesia	
Unidade 2 “Amigos en línea”	24	Texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica.	“Una noche de chat”	Não literário	Adaptado da internet				
	31	Outros exercícios: tradução	Expressão escrita;	“Todas as cartas de amor são ridículas”	Literário	Álvaro de Campos (Fernando Pessoa)	Português	Adaptado	Poesia	
Unidade 3 “Tu futuro on line”	36-37	texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica;	“Buscar empleo en internet”	Não literário	Adaptado de jornal				

Unidade 4 “Sí o no, tú decides”	56-57	Texto	Compreensão leitora; Expressão escrita; Linguística: léxico-semântica.	“Estoy borracho... ¡mis padres me matan” <i>Nunca seré tu héroe</i>	Literário	María Menéndez-Ponte	Espanhola	Adaptado	Narrativo: romance (juvenil)	
Unidade 5 “Somos lo que comemos”	66	Texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica.	“El español y la comida”	Não literário	Adaptado de livro de antropología				
Unidade 6 “vidas de famosos”	82-83	Outros exercícios: expressão oral	Cultural; Expressão oral;							Gabriela Mistral (chilena) Pablo Neruda (chileno)
	84	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral;	“Ernesto Che Guevara, un héroe intemporal”	Não literário	Adaptado da internet				
	94	Outros exercícios: compreensão auditiva – escolha múltipla e preenchimento de espaços;	Compreensão oral;	“Autobiografia”	Literário	Gloria Fuentes	Espanhola	Original	Poesia	
	97	Informação complementar cultural – jovens influentes em Espanha	Cultural							Laura Gallego (espanhola)

Unidade 7 “Dioses del deporte”	108	texto	Compreensão leitora;	“Entrevista a Rafael Nadal”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 8 “De Madrid al cielo...”	122	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica; Expressão;	“Enrique Tierno Galván: el alcalde de ‘la movida madrileña’ ”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 9 “España de fiesta”	138-139	texto	Compreensão leitora; Expressão;	“Historia de la Tomatina: desde su origen hasta la actualidad”	Não literário	Adaptado de internet				
Adenda – leitura recomendada	154-164	Outros exercícios	Compreensão	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Literário	Gabriel García Márquez	Colombiano	Original	Narrativo: romance	

Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com4 10.º Continuação*. Porto: Areal

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 0 “¡Bienvenidos!”	8	Outros exercícios: Questionário de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola	Cultural							Miguel de Cervantes (espanhol)
	16	Outros exercícios: exercício de falsos amigos.	Linguística: lexical.							Isabel Allende (chilena)
Unidade 1 “Amigos en la red”	26-27	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica.	“Tobías”	Literário	Carmen Gómez Ojea	Espanhola	Adaptado	Narrativo: romance (juvenil)	
Unidade 2 “Biografías”	42-43	Texto	Compreensão leitora	“Isabel Allende”	Não literário	Notícia de jornal – a propósito de uma entrevista de Isabel Allende				
Unidade 3 “Por tu Salud”	58-59	texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica.	“Tatuajes y Piercings: historia, complicaciones y eliminación”	Não literário	Adaptado da internet				
	65	Outros exercícios: compreensão oral – preenchimento de espaços	Linguística: sintático-gramatical.	“Noches de boda”	Literário	Joaquim Sabina	Espanhol	Original	Poesia	

Unidade 4 “¿Qué hacer en el futuro?”	74-75	Texto	Compreensão leitora	“Guardar Celulares”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 5 “Personajes Hispanos”	88-89	Texto	Compreensão leitora;	Piratas del Caribe	Não literário	Original do manual				
	98-99	Texto – complemento cultural	Compreensão leitora; Expressão;	“La mujer guerrera”	Literário	Conto tradicional			Narrativo: conto	
Unidade 6 “Sabores hispanos”	104-105	Texto	Compreensão leitora; Expressão;	“Los tacos hispanos”	Não literário	Adaptado da internet				
	110	Outros exercícios: compreensão auditiva – preenchimento de uma tabela.	Compreensão auditiva; Linguística: léxico-semântica;	“Con las manos en la masa”	Literário	Joaquim Sabina	Espanhol	Original	Poesia	
	114	Texto – complemento cultural	Compreensão leitora	“Los Huicholes y el maíz”	Literário	Conto tradicional			Narrativo: conto	
Unidade 7 “Practicando deporte”	122-123	texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica;	“Nadar el dúo me ha hecho mejor persona”	Não literário	Adaptado de jornal				
Unidade 8 “De viaje”	138-139	Texto	Compreensão leitora; Expressão;	“Refugio de vida silvestre Manzanillo Gandoca un encuentro con la naturaleza”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 9 “Tiempo de fiesta”	152-153	Texto	Compreensão leitora	“Piñatas – mucho más que un juego de niños”	Não literário	Adaptado da internet				
	164	Outros exercícios: compreensão auditiva.	Compreensão oral.	“Ojalá que llueva café”	Literário	Juan Luis Guerra	Dominicano	Original	Poesia	

Unidade 10 “Cruzando Mares”	166-167	Texto	Compreensão leitora Expressão	“En el país de los Incas”	Não literário	Adaptado da internet				
Adenda de leituras recomendadas	178-181									Bernardo Atxaga (espanhol) Gabriel García Márquez (colombiano) Carmen Martín Gaité (espanhola) Isabel Allende (chilena) Miguel Mihura (espanhol)

Pacheco, L., Sá, D. (2014). *Endirecto.com* 5 11.º Continuação. Porto: Areal

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 0 “¡Bienvenidos!”	9	Outros exercícios: Questionário de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola – personagens célebres	Cultural							Miguel de Cervantes; Federico García Lorca; Ana María Matute;
Unidade 1 “Los Jóvenes”	16-17	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica	“Los adolescentes de hoy”	Não literário	Adaptado de internet				
Unidade 2 “Ámbito Laboral”	32-33	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica	“La mano invisible”	Literário	Isaac Rosa	Espanhol	adaptado	Narrativo: romance	
	38	Outros exercícios: Audição de canção – interpretação;	Compreensão oral; Linguística: léxico-semântica	“Te recuerdo, Amanda”	Literário	Víctor Jara	Chileno	Original	Poesia	
Unidade 3 “Personajes célebres”	45-47	Outros exercícios: Relação e descrição de imagens; Questionário;	Cultural							Gabriel García Márquez
	48-49	texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica	“Cien años de soledad”	Literário	Gabriel García Márquez	Colombiano	Adaptado	Narrativo: romance	

	54-55	Outros exercícios: Identificação de estruturas gramaticais – utilização dos tempos do passado.	Compreensão oral; Linguística: sintático-gramatical.	“El Pozo de Arán”	Literário	Carlos Nuñez	Espanhol	Original	Poesia	
	58-59	Outros exercícios: exercício gramatical de preenchimento de espaços	Linguística: sintático-gramatical.	“Los dos reyes y los laberintos”	Literário	Jorge Luis Borges	Argentino	Original	Narrativo: conto	
	60-61	Outros exercícios: Relacionar títulos de obras literárias com os autores.	Cultural					Autores espanhóis ou latino-americanos que ganharam o premio nobel da Literatura: José Echegaray (espanhol); Jacinto Benavente (espanhol); Gabriela Mistral (chilena); Juan Ramón Jiménez (espanhol); Miguel Ángel Asturias (guatemalteco); Pablo Neruda (chileno); Vicente Aleixandre (espanhol); Gabriel García Márquez (colombiano); Camilo José Cela (espanhol); Octavio Paz (mexicano); Mario Vargas Llosa (peruano);		
Unidade 4 “Ciudadanos Europeos”	66-67	Texto	Compreensão leitora; Expressão escrita; Linguística: sintático-gramatical.	“Juan Salvador Gaivota”	Literário	Richard Bach	Norte-americano	Adaptado	Narrativo: romance	
	73	Outros exercícios: Interpretação do sentido do texto	Compreensão oral;	“Solo le pido a Dios”	Literário	León Gierco	Argentino	Original	Poesia	

Unidade 5 “Infecciones”	82-83	Texto	Compreensão leitora;	“Dengue, cólera y otros virus aumentan en Cuba”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 6 “Música”	98-99	Texto	Compreensão leitora;	“La Mancha más musical”	Não literário	Artigo de jornal (em linha)				
	102	Outros exercícios: preenchimento de espaços	Linguística: sintático- gramatical.	“El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha”	Literário	Miguel de Cervantes	Espanhol	Adaptado	Narrativo: romance	
	104- 105	Outros exercícios: interpretação de uma canção	Compreensão oral;	“Caminante no hay camino”	Literário	Joan Manuel Serrat	Espanhol	Original	Poesia	
Unidade 7 “Ciudad”	114- 115	texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística : léxico-semântico	“La Ciudad de las Bestias”	Literário	Isabel Allende	Chilena	Adaptado	Narrativo: romance	
Unidade 8 “Medio ambiente”	132- 133	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“Consumismo y Ambiente”	Não literário	Adaptado de internet				
	137	Outros exercícios: preenchimento de espaços	Linguística: sintático- gramatical.	“Historia de una gaviota y del gato que la enseñó a volar”	Literário	Luis Sepúlveda	Chileno	Original	Narrativo: romance	
Unidade 9 “De Fiesta en Fiesta”	148- 149	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica;	“Dime qué te regalan y te diré quién creen que eres”	Não literário	Artigo de jornal (em linha)				

Moreira, L., Meira, S., Ruiz Pérez, F. (2013). *Contigo.es 10.º Iniciação*. Porto: Porto Editora

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 0 “¡Partida! “	8	Outros exercícios: Questionário de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola	Cultural	“El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha”	Literário	Miguel de Cervantes	Espanhol		Narrativo: romance	
Unidade 1 “¿Quién eres?”	22	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral;	“Reencuentro”	Não literário	Transcrição de uma cena do filme <i>Ópera prima</i> , de Fernando Trueba				
	32	Outros exercícios: compreensão auditiva;	Compreensão oral;	“Diario de un pardillo”	Literário	Jordi Sierra i Fabra	Espanhol	Original	Narrativo: romance (infantil)	
	34	Informação complementar – importância do espanhol no mundo	Cultural							Miguel de Cervantes (imagem de D. Quixote e Sancho Pança)

Unidade 2 “¿Cómo estudias?”	40	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“3x3 consejos para este curso”	Não literário	Adaptada de revista				
Unidad 3 “¿Cómo somos?”	64	texto	Compreensão leitora;	“Diario de Paula”	Literário	José Ramón Ayllón	Espanhol	Adaptado	Narrativa: romance (juvenil)	
Unidade 4 “¿A qué se dedican?”	78	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“Las nuevas profesiones”	Não literário	Adaptado de jornal				
	80	Outros exercícios: construção do gerúndio.	Linguística: sintático-gramatical.							Isabel Allende
Unidade 5 “¿Qué consumes?”	92	Texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica.	“La ciudad de los prodigios”	Literário	Eduardo Mendoza	Espanhol	Adaptado	Narrativo: romance	
Preparação das provas	106	Outros exercícios: escolha múltipla.	Linguística: léxico-semântica e sintático-gramatical.	“Miguelón”	Literário	Ana María Moix	Espanhola	Adaptado	Narrativo: romance (infantil)	
Unidade 6 “De paseo por la ciudad”	114	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“Perdida en la ciudad”	Não literário	Adaptado de documento oficial				

Unidade 7 “¿Cómo te desplazas?”	128	texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica;	“En taxi por las «manis» de Madrid”, <i>Anécdotas de taxistas</i>	Literário	Diego Pérez	Espanhol	Adaptado	Narrativo: narrativa de humor	
Unidade 8 “España divertida”	140- 141	Texto	Compreensão leitora; Expressão;	“Festa, una fiesta de solidaridad”	Não literário	Adaptado da revista				
Atividades de exploração de um conto	158- 161		Compreensão leitora; Expressão;	<i>La curva</i>	Literário	Autoras do manual		Original	Narrativo: conto	

Pacheco, L., Sá, D. (2013). *Endirecto.com1 10.º Iniciação*. Porto: Areal

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 0 “¡Bienvenidos al Español! “	6	Outros exercícios: Questionário de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola	Cultural	“El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha”	Literário	Miguel de Cervantes	Espanhol		Narrativo: romance	
Unidade 1 “A presentarse”	20	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica.	“Pee Wee Aurn La Quinta Estación”	Não literário	Original do manual				
Unidade 2 “A describirse”	33	Outros exercícios: Descrição de imagens	Expressão;	“El ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha”	Literário	Miguel de Cervantes	Espanhol		Narrativo: romance	
	34	Texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica.	“Una breve historia de "una leyenda”	Não literário	Adaptada da internet				
	37	Outros exercícios: Preenchimento de espaços;	Linguística: Sintático-gramatical;	“Blancanieves y los siete enanitos”	Literário	Jacob Grimm Wilhelm Grimm	Alemães	Adaptado	Narrativo: contos	

	43	Complemento cultural: personalidades hispânicas	Cultural Expressão oral;							Pablo Neruda; Miguel de Cervantes; Isabel Allende;
Unidade 3 “En el instituto”	48	texto	Compreensão leitora; Expressão oral; Linguística: léxico-semântica.	“El primer día siempre es el más difícil”	Não literário	Adaptada da internet				
Unidade 4 “Día a día”	62	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“Abdel”	Literário	Enrique Páez	Espanhol	Adaptado	Narrativo: romance	
Unidade 5 “En familia”	76	Texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica.	“Se acabó la fiesta”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 6 “Vamos a divertirnos”	90	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica.	“No es lo que parece”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 7 “A la mesa”	104	texto	Compreensão leitora; Expressão; Linguística: léxico-semântica;	“El pintor de los “gordos” habla de comida”	Não literário	Adaptada de revista (em linha)				

Unidade 8 “¿Te cuidas?”	118	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica;	“Secretos de un curandero”	Não literário	Adaptado da internet				
	123	Outros exercícios: Preenchimento de espaços	Compreensão oral; Linguística: semântico-gramatical.	“Pastillas para no soñar”	Literário	Joaquim Sabina	Espanhol	Original	Poesia	
Unidade 9 “Vamos de compras”	132-133	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica;	“Tres décadas de moda”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 10 “Viajes”	146-147	Texto	Compreensão leitora;	“Sudamérica, un viaje inolvidable”	Não literário	Adaptado da internet				
Unidade 11 “De vacaciones”	160	Texto	Compreensão leitora; Linguística: léxico-semântica; Expressão;	“De vacaciones”	Literário	A. Zamora Vicente	Espanhol	Adaptado	Narrativo: diário	

Pacheco, L., Sá, D. (2014). *Endirecto.com2 11.º Iniciação*. Porto: Areal

Unidade	Pág.	Exercício	Competência	Título	Literário / não literário	Autor	Nacionalidade	Original / adaptado	Tipologia	Autores aludidos
Unidade 0 “¡Bienvenidos!”	8	Outros exercícios: Questionário de aferição de conhecimentos sobre a cultura espanhola	Cultural							Miguel de Cervantes, <i>El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha</i>
Unidade 1 “Jóvenes”	20-21	Texto	Compreensão leitora	“Carolina se enamora”	Literário	Federico Moccia	Italiano	Adaptado	Narrativo: romance	
	26	Exercício de compreensão oral – preenchimento de espaços	Compreensão auditiva	“Libre te quiero”	Literário	Amancio Prada	Espanhol		Poesia	
Unidade 2 “El Instituto”	36-37	Texto	Compreensão leitora	“Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero”	Literário	Martin Casariego	Espanhol	Orginal	Narrativo: romance	

	44	Outros exercícios: Relacionar os livros mais famosos da literatura espanhola com os autores	Cultural							1. Miguel de Cervantes (espanhol) 2. Gabriel García Márquez (colombiano) 3. Arturo Pérez Reverte (espanhol) 4. Júlío Cortázar (argentino) 5. Carlos Ruiz Zafón (espanhol) 6. Isabel Allende (chilena) 7. Pablo Neruda 8. (chileno)
Unidade 3 “Tiempo de ocio”	50-51	texto	Compreensão leitora	“Generación teleserie: ‘De Dácula a True Blood’”	Não literário	Adaptado de internet				
Unidade 4 “Relaciones personales”	66-67	Texto	Compreensão leitora	“La vida eterna”	Não literário	Adaptado de jornal (em linha)				
	69	Outros exercícios: Ampliação vocabular e identificação de estruturas gramaticais	Expressão; Linguística: sintático-gramática e léxico-semântico	“Se necesita un amigo”	Literário	Vinicius de Moraes	Brasileiro	Original (tradução)	Poesia	

	73	Outros exercícios: compreensão oral – preenchimento de espaços	Compreensão auditiva	“Solo le pido a Dios”	Literário	León Gieco	Argentino	Original	Poesia	
Unidade 5 “De viaje”	82-83	Texto	Compreensão leitora	“La soledad del ciudadano ante la cinta”	Não literário	Adaptado de internet				
Unidade 6 “Comercio”	98-99	Texto	Compreensão leitora	“Wardrobing: el arte de comprar ropa, ponérsela y devolverla”	Não literário	Adaptado de jornal (em linha)				
Unidade 7 “A la mesa”	114- 115	texto	Compreensão leitora	“Poner la mesa: una labor de siglos”	Não literário	Adaptado de internet				
	120	Outros exercícios: Compreensão oral – ampliação vocabular	Compreensão auditiva Linguística – léxico-semântico	“Con la manos en la masa”	Literário	Joaquim Sabina	Espanhol	Original	Poesia	
	122	Outros exercícios: ampliação vocabular	Linguística – léxico-semântico	“Afrodita”	Literário	Isabel Allende	Chilena	Adaptado	Narrativa: romance	
Unidade 8 “Salud”	130- 131	Texto	Compreensão leitora Expressão Linguística: léxico-semântica e sintático- gramatical	“Un viejo que leía novelas de amor”	Literário	Luis Sepúlveda	Chileno	Adaptado	Narrativa: romance	
Unidade 9 “Ciudad”	148- 149	Texto	Compreensão leitora Linguística: léxico-semântica	“La ciudad de los prodigios”	Literário	Eduardo Mendoza	Espanhol	Adaptado	Narrativa: romance	

Unidade 10 “Vacaciones”	164-165	Texto	Compreensão leitora Expressão	...	Não literário	Adaptado de internet				
	169	Outros exercícios: Preenchimento de espaços	Linguística: sintático-gramatical (conjugação)	“Pintaré un grafiti en tu corazón”	Literário	Julián Montesinos	Espanhol	Original	Narrativa: romance	
Unidade 11 “Ambiente”	180-181	Texto	Compreensão leitora	“Historia de una gaivota y el gato que le enseñó a volar”	Literário	Luis Sepúlveda	Chileno	Adaptado	Narrativa: romance	
	185	Outros exercícios – identificação de formas verbais	Linguística: sintático-gramatical (conjugação - conjuntivo)	“Sería fantástico”	Literário	Joan Manuel Serrat	Espanhol	Original	Poesia	